

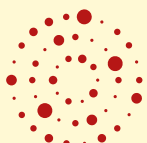
FÜR SCHULLEITUNGEN

FÜR LEHRKRÄFTE

FÜR AUS- UND FORTBILDENDE

Wirksame Feedbackgespräche?!

Fünf Impulse zur Vorbereitung und Durchführung



ZSL
Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

VORWORT	3
EINLEITUNG – WIRKSAME FEEDBACKGESPRÄCHE?!	5
IMPULS 1 – DER FEEDBACK-DREISCHRITT	7
IMPULS 2 – SYSTEMATISCHE BEOBACHTUNG	10
IMPULS 3 – MULTI-PERSPEKTIVITÄT	13
IMPULS 4 – GROWTH-MINDSET	16
IMPULS 5 – KO-PRODUKTION	19
ANREGUNGEN ZUR DURCHFÜHRUNG UND VORBEREITUNG EINES FEEDBACKGESPRÄCHS	21
STATIONEN ZUR DURCHFÜHRUNG EINES FEEDBACKGESPRÄCHS	24
WEITERE INFORMATIONEN UND ANGEBOTE RUND UM DAS THEMA FEEDBACK	26
LITERATUR	28



Liebe Leserinnen und Leser,

wann haben Sie das letzte Mal Feedback gegeben?
Oder ein hilfreiches Feedback erhalten?

Diese Broschüre richtet sich an alle, die in ihrem (schulischen) Alltag Feedbackgespräche wirksam und motivierend gestalten möchten. Gewiss spielt Feedback vor allem im Unterricht eine entscheidende Rolle, aber auch darüber hinaus ist Feedback im Gesamtsystem Schule ein wesentlicher Bestandteil unserer professionellen Kommunikation. Denn: Feedbackgespräche finden auf allen Ebenen des Schulsystems in verschiedensten Settings statt. Das breite Spektrum reicht von kollegialem Feedback über Feedback von Auszubildenden an angehende Lehrkräfte bis hin zu Statusgesprächen zwischen Schulaufsicht und Schulen im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Feedbackgespräche sind dabei bestens geeignet als ein verbindendes und vertrauensschaffendes Element sowohl zwischen zwei Beteiligten, innerhalb eines Kollegiums oder Teams als auch zwischen unterschiedlichen Hierarchieebenen. Diese Feedback-Kontexte adressiert die vorliegende Broschüre.

In wissenschaftlichen Studien zeigt sich: Feedback hat das Potenzial zu extrem hoher Wirksamkeit hinsichtlich der Lern- und Weiterentwicklung und doch ist nahezu jedes dritte Feedback unwirksam.

Das macht uns neugierig:

Erstens: Wie genau funktioniert erfolgreiches, wertschätzendes und hilfreiches Feedback?

Zweitens: Was sind die Kernelemente, die in allen Feedback-Settings eine entscheidende Rolle spielen?

Dr. Michaela Köller von der Universität Kiel hat in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum Schulpsychologie des ZSL fünf Impulse zu Kernelementen erfolgreichen Feedbacks zusammengefasst – wissenschaftlich fundiert und praxisnah. Jeder Impuls umfasst einen Dreischritt von beispielhafter Alltagssituation, empirisch relevanten Fakten und nützlichen Handlungshilfen für die konkrete Umsetzung.

Abschließend gibt es zusammengefasste Checklisten, die zur Vorbereitung und Durchführung eines Feedbackgesprächs genutzt werden können. Diese Übersichten ermöglichen es, die für Ihre jeweilige Situation relevanten Aspekte herauszugreifen und sie individuell anzupassen.

Die Broschüre strebt folglich keine vollumfängliche Darstellung der Feedbackliteratur an, sondern greift pointiert Kernelemente heraus, deren Beachtung bei der Durchführung eines Feedbackgesprächs dazu führen, dass sowohl Feedbackgebende als auch -nehmende einen bereichernden Prozess erleben und das Potenzial von Feedback bestmöglich ausgeschöpft wird.

Das Team der Autorinnen und Autoren hat sowohl im Vorfeld als auch während des Entwicklungsprozesses der Broschüre Bedarfe und Anregungen aus der Sicht von angehenden und erfahrenen Lehrkräften, Schulleitungen sowie Aus- und Fortbildenden eingeholt. Für dieses wertvolle Feedback bedanke ich mich im Namen des ZSL sehr herzlich! Falls auch Sie Rückmeldungen zu den Inhalten der Broschüre beisteuern mögen oder Fragen haben, steht Ihnen das Team der Autorinnen und Autoren am Kompetenzzentrum Schulpsychologie gern zur Verfügung (Kompetenzzentrum@zsl.kv.bwl.de).

Abschließend sei auf weitere Fortbildungsangebote des ZSL verwiesen, bei denen der Themenkomplex der Feedbackgespräche eine Rolle spielt. Dazu gehören beispielsweise die Lernentwicklungsgespräche zwischen Lehrkraft und Erziehungsberechtigten, die Weiterentwicklung der schulischen Feedbackkultur oder auch Angebote im Vorhaben QUBE-F, die allesamt über den LFB-Online-Katalog buchbar sind.

Vielen Dank für Ihr Interesse. Ich wünsche Ihnen eine inspirierende Lesezeit und anregende Feedbackimpulse.

Im März 2024

Prof. Dr. Thomas Riecke-Baulecke
*Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung
Baden-Württemberg*

VORSTELLUNG DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Frau Dr. Michaela M. Köller ist Diplom-Psychologin und systemische Beraterin. Sie forscht und lehrt am Institut für Pädagogisch-Psychologische Lehr- und Lernforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und ist dort auch Leiterin des Studiengangs Schulmanagement und Qualitätsentwicklung. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften, u. a. um dazu beizutragen, Schule für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Schulleitungen zu einem Raum des gemeinsamen Lernens und wertschätzenden Miteinanders zu machen.

Die Autorinnen und Autoren aus dem ZSL (Dr. Mareike Wollenschläger, Janina Paulik und Dr. Fabian Lang) sind Mitarbeitende des Kompetenzzentrums Schulpsychologie, Referat 52. Als Team vereinen sie praktische Erfahrungen aus der schulpsychologischen Beratungstätigkeit und systemischen Weiterbildungen mit wissenschaftlicher Expertise im Bereich der empirischen Bildungsforschung und der Psychologie.

Das Kompetenzzentrum Schulpsychologie dient der Qualitätssicherung und -entwicklung der Schulpsychologischen Dienste unter Berücksichtigung des Wissenschafts-Praxis-Transfers.

Namentlicher Dank an die Feedbackgebenden im Entwicklungsprozess:

- Christina Beuther, Fachleitung Deutsch Sek. I, Seminar Mannheim
- Prof. Dr. Damaris Knapp, Professorin für Grundschulpädagogik, PH Schwäbisch Gmünd
- Kathrin Lemmer, wissenschaftliche Mitarbeiterin, PH Freiburg
- Christiane Neudorfer, Abteilungsleitung Mittelstufe, Hebel-Gymnasium Pforzheim
- Dr. Rebecca Roy, FBU und Landesfachkoordination Mathematik (Gym), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung
- Astrid Warbinek, Fachberaterin Schulentwicklung, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung

Wirksame Feedbackgespräche?!

Fünf Impulse zur Vorbereitung und Durchführung

EINLEITUNG

Feedback ist eines der wirkmächtigsten Instrumente für Lern- und Weiterentwicklung. Im schulischen Kontext bezieht sich Feedback auf die Einschätzung einer Leistung oder eines Verhaltens, die von einer Schulleitung, einer Lehrkraft, einem Erziehungsberechtigten, von sich selbst oder jemand anderem vorgenommen wird und sich ebenso an die genannten Personengruppen richten kann (Hattie & Timperley, 2007).

Feedback hilft im Hinblick auf eine konkrete Aufgabe einzuschätzen, wo man aktuell steht und welches die nächsten Schritte sein können, um dem gesetzten Ziel näher zu kommen (Hattie & Timperley, 2007; Lipowsky, 2020; Underwood & Tregidgo, 2006). Über die konkrete Aufgabe hinaus beeinflusst Feedback aber auch, wie wir selbst über uns denken, wie sehr wir an die eigene Kompetenzentwicklung und den Mehrwert von Anstrengung glauben (Hattie & Timperley, 2007).

Wie war das bei Ihnen? Was war ein positives, wertschätzendes und hilfreiches Feedback, das Sie erlebt haben, und wie sah Ihre Reaktion aus? Fühlten Sie sich gesehen und wertgeschätzt, bestätigt in Ihrem Tun? Hatten Sie Freude daran, Ihren Weg weiterzugehen, Ihre Kompetenzen weiter auszubauen und sich ins (Weiter-)Lernen zu stürzen?

Feedback kann jedoch auch wirkungslos oder sogar negativ für das Weiterlernen sein, wenn es den Feedbacknehmenden keine neuen Informationen gibt oder die Personen sich persönlich gekränkt fühlen.

Können Sie sich an ein Feedback erinnern, das Ihnen nicht weitergeholfen oder Sie sogar eventuell demotiviert, verärgert, frustriert hat? Welche Merkmale beinhaltete dieses Feedback?

Forschungsbefunde zeigen, dass Feedback häufig auf eine Art und Weise gegeben wird, die kaum förderliche Auswirkungen auf Leistung und Motivation hat (Kluger & DeNisi, 1996; Wisniewski et al., 2020). Entscheidend für die Wirksamkeit von Feedback ist dessen inhaltliche Qualität und die Bereitschaft der Feedbackempfangenden, das Feedback anzunehmen (Bergen et al., 2006; Bruce & Ross, 2008; Gore et al., 2021; Mandouit & Hattie, 2023).

Vor Ihnen liegt eine Broschüre mit fünf Impulsen, die aus psychologischer Perspektive für eine positive Wirkung von Feedback entscheidend sind. Dabei beziehen wir uns auf geplante Feedbackgespräche zwischen zwei Personen, die der Weiterentwicklung dienen sollen. Der Blick wird zunächst auf die Grundstruktur wirksamen Feedbacks gelegt: auf den Feedback-Dreischritt. Im Anschluss daran werden vier Einflussfaktoren näher betrachtet, die gemeinsam mit einem gut strukturierten Feedback-Dreischritt zu einem gelingenden Feedbackgespräch führen: systematische Beobachtung, Multi-Perspektivität, Growth-Mindset und Ko-Produktion (siehe Abbildung 1, Seite 6).

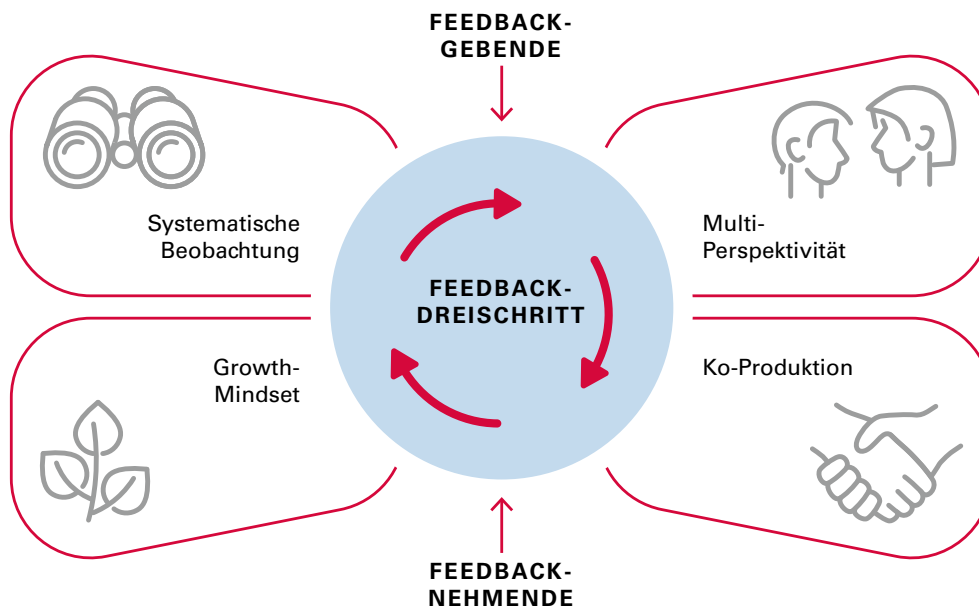





Abbildung 1: Überblick zentraler Einflussfaktoren für wirksame Feedbackgespräche

Die Impulse beinhalten jeweils ein kurzes Fallbeispiel oder eine Anregung zur **Reflexion** , Erkenntnisse aus der **Forschung**  sowie konkrete **Handlungstipps** . Sie können sowohl für die Vorbereitung als auch für die Durchführung eines Feedbackgesprächs unterstützend herangezogen werden und sind für verschiedene Feedback-Konstellationen nutzbar.¹

So gelten die darin aufgeführten Kernelemente gleichermaßen für Feedback, das

- a) auf gleicher Ebene gegeben wird, z. B. kollegiales Feedback von Lehrkräften an Kolleginnen und Kollegen, von Fortbildenden an teilnehmende Lehrkräfte, von Lehrkräften an Eltern,
- b) aus einer eher hierarchischen Position gegeben wird, indem Erwartungen formuliert werden dürfen und zugleich Fürsorgeverantwortung besteht; beispielhaft geht es um Feedback der Schulleitung an

Lehrkräfte, von Auszubildenden an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter oder von der Schulleitung an Schulleitungen, z. B. im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen,

- c) aus einer hierarchisch eher untergeordneten Rolle gegeben wird; dazu gehört u. a. Feedback von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern an Mentorinnen bzw. Mentoren oder von Lehrkräften an die Schulleitung.

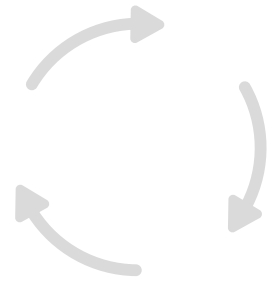
Aus der Abbildung 1 wird deutlich, dass das Kernelement eines wirksamen Feedbackgesprächs der Feedback-Dreischritt ist. Dieser entfaltet insbesondere dann seine förderliche Wirkung, wenn sowohl Feedbackgebende als auch Feedbacknehmende die genannten zentralen Einflussfaktoren in den Blick nehmen. Der folgende erste Impuls stellt die Frage ins Zentrum, wie ein Feedback-Dreischritt strukturell und inhaltlich aufgebaut sein sollte.

¹ Diese Broschüre bezieht sich nicht auf unterrichtliches Feedback im Sinne von Feedback, das Schülerinnen und Schüler den Lehrkräften geben, noch um Feedback, das Lehrkräfte an Schülerinnen und Schüler adressieren. Für die Gestaltung von unterrichtlichem Feedback sei auf die Publikation des IBBW „Formatives Feedback im Unterricht“ sowie auf das OES-Handbuch für berufliche Schulen verwiesen (siehe „Weitere Informationen und Angebote“; S. 26).

Impuls 1

Der Feedback-Dreischnitt

Zielsetzung und Grundstruktur von Feedback



Im allgemeinen Sprachverständnis wird unter Feedback oftmals Lob und Kritik verstanden:

- „Ihre Präsentation hat mir gefallen.“
- „Gute Arbeit!“
- „Dies ist ein schwaches Konzept.“
- „Planung scheint nicht Ihre Stärke zu sein.“

Kommen Ihnen Aussagen dieser Art bekannt vor?

Ein Lob wie „Dein Unterricht war gut!“ ist eine Aussage, worüber sich ein Gegenüber vermutlich freut. Jedoch bietet diese Aussage keine Anhaltspunkte, welche Kriterien dafür herangezogen wurden und welches Verhalten den Unterricht konkret gut gemacht hat. Darüber können Feedbacknehmende nur spekulieren. Dies trifft in gleicher Weise auf die kritischen Aussagen zu. Auch hier erhalten Feedbackempfangende eine Wertung der eigenen Person bzw. der eigenen Arbeit, ohne jedoch in der Weiterentwicklung unterstützt zu werden.

In dieser Broschüre thematisieren wir jenes Feedback, das durch ein Feedbackgespräch Weiterentwicklung ermöglichen soll. Kern eines solchen Feedbackgesprächs ist der Feedback-Dreischnitt. Der Feedback-Dreischnitt beinhaltet die zentralen inhaltlichen Aussagen von Feedbackgebenden an Feedbacknehmende, um die sich das restliche Feedbackgespräch legt.

AUS DER FORSCHUNG:

Aus der Forschung wissen wir, dass Feedbackgespräche in ihrer Wirksamkeit deutlich variieren. Die Vergleichsstudie von Hattie und Zierer (2019) zeigt, dass Feedback, je nachdem, was es beinhaltet, unterschiedlich effektiv Lernprozesse unterstützt. Aus alltagspsychologischer Perspektive überrascht möglicherweise folgender Befund: Zu den am wenigsten effektiven Formen von Feedback gehören die „klassischen Moti-

vatoren“ wie Lob, Belohnung und Bestrafung, denn Feedback entfaltet nur dann eine lernförderliche Wirkung, wenn konkrete Rückmeldungen über das Erreichte und die nächsten (Entwicklungs-)Schritte enthalten sind. Hattie und Timperley (2007) betonen entsprechend, dass Feedback die Funktion hat, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem erwünschten Zielzustand zu reduzieren. Oftmals wird das Bild einer Brücke herangezogen, bei der Feedback die Brücke vom aktuellen Standort zum Ziel bildet.

EFFEKTIVES FEEDBACK SOLLTE FOLGENDE DREI FRAGEN THEMATISIEREN:

1. Was ist das zu erreichende Ziel?

Hier geht es um die Benennung, welches Verhalten oder welches Wissen angestrebt wird und welche Kriterien diesem Lernziel zugrunde liegen.

2. Wo stehe ich gerade im Hinblick auf mein Ziel?

Hier werden jene Informationen beschrieben, die Auskunft über den Status quo im Hinblick auf das Lernziel geben: Was habe ich bereits erreicht?

3. Was kann/sollte ich als Nächstes tun?

Diese Informationen geben den Feedbacknehmenden eine Rückmeldung darüber, welche Schritte für die Zielerreichung noch notwendig sind bzw. welche Maßnahmen zu weiteren Lernfortschritten beitragen können (siehe Abbildung 2, Seite 8).

Wenn Personen diese Informationen erhalten, ist ihr Lernerfolg und ihre Weiterentwicklung am größten (Mandouit & Hattie, 2023).



🔄 *Erinnern Sie sich an Ihr eingangs überlegtes Beispiel eines nicht hilfreichen Feedbacks. War es möglicherweise ausschließlich die Negativsicht auf Frage 2 („Wo stehe ich jetzt?“), d. h., wurde Ihnen nur aufgezeigt, was Sie (noch) nicht können?*

Abbildung 2: Feedback-Dreischnitt nach Hattie & Timperley (2007)

✓ **HANDLUNGSTIPPS FÜR DIE PRAXIS:**

Der Feedback-Dreischnitt beinhaltet, dass sowohl benannt wird, welche Fähigkeiten oder Fertigkeiten jemand bereits aufweist bzw. erworben hat, in welchen Bereichen er oder sie sich noch entwickeln kann, als auch wie genau die Entwicklung aussehen könnte. Dieser mehrstufige Charakter ist wesentlich für den individuellen Lernprozess, die Entwicklung von Motivation und ein positives Selbstbild.

Wird nur eine der Feedbackfragen beantwortet, kann Feedback nicht das gesamte Potenzial entfalten oder sogar negative Auswirkungen haben. Dies wurde mit den eingangs geschilderten lobenden oder kritisierenden Aussagen verdeutlicht. Auch das ausschließliche Aufzeigen von Defiziten im Wissen oder Verhalten bzw. noch nicht Erreichtem würde eine potenzielle Bedrohung für den Selbstwert, die Motivation und den individuellen Lernprozess darstellen. Bei Frage 2 „Wo stehe ich gerade?“ sollte daher zunächst betont werden, was das Gegenüber bereits erreicht hat.

Überlegen Sie sich als feedbackgebende Person daher, welche positive Entwicklung Ihnen bereits aufgefallen ist. Wertschätzen Sie diese Entwicklungen unabhängig davon, ob es bereits große oder zunächst kleine Veränderungen waren, und verdeutlichen Sie diese im Gespräch durch konkrete Beobachtungen.

Die möglichen nächsten Schritte hin zur Zielerreichung können entweder von den Feedbackgebenden direkt aufgezeigt oder mit dem Gegenüber konstruktiv gemeinsam erarbeitet werden (siehe Impuls 5, Seite 19). Durch die Beteiligung der Feedbackempfängenden ist eine tatsächliche Umsetzung der vereinbarten Schritte wahrscheinlicher (Frage 3 der Abbildung 2).

Grundsätzlich ist es hilfreich, wenn ein Feedbackgespräch nicht nur direktiv vonseiten der Feedbackgebenden hin zu Feedbackempfängenden geführt wird. Vielmehr sollte es ein dialogisches Gespräch sein, bei dem die Beobachtungen der Feedbackgebenden mit denen der Feedbacknehmenden abgeglichen werden, sodass sich die Beteiligten auf eine Beantwortung der Fragen des Dreischnitts verständigen können.

Im folgenden Fallbeispiel wird skizziert, wie ein Feedbackgebender im Dreischnitt vorhandene Fähigkeiten benennt und wertschätzt, die ausbaufähigen Fähigkeiten rückmeldet und dazu einlädt, gemeinsam die nächsten Schritte zu entwickeln. Dabei bezieht er auch die Wahrnehmung des Feedbacknehmenden mit ein.

**Fallbeispiel:**

Schulleiter: Philipp, wie nimmst du deine Leitung der Steuergruppe wahr?

Philipp, Leiter der Steuergruppe: Mein Ziel ist es momentan vor allem, den Überblick zu behalten, Meilensteine mit den Kolleginnen und Kollegen zu definieren und die nächsten Sitzungstermine inhaltlich und organisatorisch zu planen.

Schulleiter: Wie schätzt du den derzeitigen Stand deiner Leitungstätigkeit ein? Was gelingt dir gut, was vielleicht noch nicht so optimal?


Leiter der Steuergruppe: Ich fand, dass es bisher insgesamt ganz gut gelaufen ist. Allerdings habe ich auch gemerkt, dass mich der Umfang des Projekts herausfordert. Vielen Dank, dass du ein Feedbackgespräch initiiert hast und bereits im Voraus gleich gesagt hast, dass es dir wichtig ist, mich zu unterstützen, und wir gemeinsam überlegen, wie ich mich bezüglich meiner Projektaufgaben noch besser aufstellen kann.

Schulleiter: Ich finde es auch gut, dass wir gemeinsam auf deine Leitungsaufgabe blicken können. Wie du selbst habe auch ich positiv wahrgenommen, dass du mit der Steuergruppe bereits Termine und Themen festgezurrst und die ersten Meilensteine definiert hast. Bei so großen Projekten wird es weiterhin deine zent-

rale Aufgabe sein, alle anstehenden Schritte und die jeweiligen Beteiligten gut im Blick zu behalten. Da du noch nicht viele Projekte durchgeführt hast, könntest du dir gezielt Tipps im Bereich Projektmanagement einholen und deine Kompetenzen ausbauen. Eine Idee könnte sein, dass du in einem ersten Schritt auf Stefanie zugehst, sie hat ja schon viel Projektleitungserfahrung und auch ein Austauschtreffen angeboten.

Leiter der Steuergruppe: Das hört sich gut an, vielen Dank. Dann gehe ich auf Stefanie zu.

Schulleiter: Ja, gern. Sag mir doch bitte nächste Woche Bescheid, was für dich aus eurem Gespräch herausgekommen ist, okay?

 *Erinnern Sie sich an Ihr eigenes Beispiel für positiv erlebtes Feedback. Wie war dieses Feedback aufgebaut? Enthielt es den beschriebenen Dreischritt?*

Nach der Betrachtung der Grundstruktur von Feedback wenden wir uns nun einem weiteren Einflussfaktor für wirksame Feedbackgespräche zu, der systematischen Beobachtung.



Impuls 2

Systematische Beobachtung



Beobachten, ohne zu bewerten, ist die höchste Form menschlicher Intelligenz.

Krishnamurti, indischer Philosoph



Die Beobachtung stellt die Grundlage eines jeden Feedbacks dar. Auf Basis von Beobachtungen können Feedbackgebende zu einer Einschätzung auf die Frage „Wo steht der oder die Feedbacknehmende?“ kommen und diese wiederum den Feedbacknehmenden anhand der konkreten Beobachtungsbeispiele erläutern. Der Prozess der Beobachtung führt somit letztlich zum Inhalt des Feedbacks und ist maßgeblich, zu welchen Aspekten Feedbacknehmende Hinweise zur Weiterentwicklung erhalten.

Im Alltag zeigen sich bei diesem Schritt folgende **drei Herausforderungen**:

1. Wenn vor einer Beobachtung nicht konkret besprochen bzw. festgelegt wird, zu welchen Aspekten Feedback gegeben werden soll, wird eine systematische und kriteriengeleitete Beobachtung erschwert. Auch darauf aufbauendes Feedback zum Status quo wird dadurch unspezifisch und bezieht sich nicht konkret auf das Lernziel.

2. Ausgehend von einer (zufälligen) Beobachtung leiten wir unmittelbar eine Interpretation und somit Bewertung der Situation, des Verhaltens oder der Person ab. Häufig fällt daher die Beschreibung einer Situation rein auf der Beobachtungsebene und damit ohne wertende Worte schwer.

Probieren Sie sich hierzu an der folgenden Übung aus. Die Auflösung folgt auf der nächsten Seite.

ÜBUNG ZUR REFLEXION:

Welche Aussagen beinhalten eine Beobachtung und welche eine Bewertung?

Situation	Beobachtung	Bewertung
a) Sie führte die Schülerinnen und Schüler mit ruhiger Hand durch die Gruppenphase.		
b) Die Eltern kommen zu selten zum Elternsprechtag.		
c) Die Schülerinnen haben völlig grundlos das Mobiliar zerstört.		
d) Am Anfang der Schulstunde hat die Kollegin überreagiert.		
e) Die Schülerinnen und Schüler haben das Musical mit Begeisterung einstudiert.		
f) Der Kollege macht langweiligen Unterricht.		
g) Die Mentorin beglückwünschte ihre Mentee zur bestandenen Prüfung.		
h) Die Schülerinnen und Schüler haben an der Diskussion teilgenommen und Fragen gestellt.		
i) Die Lehrkraft hat verschiedene Lernmethoden eingesetzt wie Gruppen- und Partnerarbeit.		
j) Die Schulleitung hat die Unterrichtsentwicklung als Priorität 1 benannt.		

Die Aussagen a–f können als Bewertung eingestuft werden, die Aussagen g–j als Beobachtungen:

Bei einer Beobachtung wird lediglich das beschrieben, was wir mit eigenen Augen oder Ohren wahrnehmen. Beobachtungen sind spezifisch, sachlich und unvoreingenommen. Das heißt, Aussagen wie „langweilig“, „völlig grundlos“ und „selten“ sind Bewertungen. Diese Trennung von Beobachtung und Bewertung erfordert ein bewusstes und systematisches Vorgehen.

3. Ohne den Versuch, die Wahrnehmung auf die reine Beobachtung zu fokussieren, fließen automatisch eigene Erwartungen und Erfahrungen in die Interpretation mit ein. Feedback, das auf diesen automatisierten Wahrnehmungen fußt, unterliegt meist Beobachtungsfehlern und ist inkorrekt, möglicherweise unfair (siehe „Aus der Forschung“).

Hierzu folgendes **Fallbeispiel**:

Eine Schulleitung geht zu einem Schulbesuch. Die dortige Schulleitung genießt einen exzellenten Ruf. Aufgrund dieser positiven Erwartungen neigt die Schulleitung dazu – ohne sich dessen bewusst zu sein –, positive Leistungen der Schulleitung verstärkt wahrzunehmen und aktiv nach Belegen zu suchen, die ihre positiven Erwartungen bestätigen. Möglichen kritischen Aspekten schreibt sie geringe Bedeutsamkeit zu.

AUS DER FORSCHUNG:

In der Forschung hat man sich intensiv mit Beobachtungsfehlern beschäftigt (Gerrig, 2015). Gemeint sind Interpretationen der Realität, die nicht absichtlich vorgenommen werden, sondern die eine oft unerwünschte Begleiterscheinung allgemeiner Prinzipien der menschlichen Informationsverarbeitung sowie sozialer Einflussprozesse darstellen. Im oben genannten Fallbeispiel sind solche Interpretationen der Realität skizziert.

Viele Beobachtungsfehler sind die Konsequenz des Ökonomieprinzips der menschlichen Informationsverarbeitung. Dieses besteht darin, mit möglichst geringem Aufwand an Zeit und Verarbeitungskapazität ein für die meisten Lebenssituationen hinreichend

zufriedenstellendes Ergebnis zu erzielen. Probleme entstehen dann, wenn bei Entscheidungen oder auch im Falle von Feedback gewohnte Routinen zum Einsatz kommen und die eigenen Erwartungen und Motive zu Fehleinschätzungen führen. Dies wurde im obigen Fallbeispiel der Schulleitung illustriert. Besonders problematisch ist die Aufrechterhaltung von Beobachtungsfehlern durch Prozesse der wiederkehrenden Bestätigung und damit Verstärkung zuvor fehlerhaft vorgenommener Beobachtungen. Im Beispiel der Schulleitung ist sie davon ausgegangen, dass die Schulleitung, die einen exzellenten Ruf hat, in allen Bereichen ein entsprechendes Verhalten zeigt. Ihre Beobachtungen scheinen diese Einschätzung zu bestätigen. Das liegt jedoch daran, dass sie mit einer bestimmten Erwartung beobachtet und damit die Realität fehlerhaft/verzerrt wahrgenommen hat.

Typische Beobachtungsfehler und deren Auswirkungen sind (Wirtz, 2020):

- **Projektion:** Projektionen sind unbewusste psychologische Mechanismen. Eigene Gedanken, Gefühle oder Eigenschaften werden auf andere Personen übertragen und als Fakten wahrgenommen.
- **Hof-Effekt oder auch Halo-Effekt:** Einzelne, markante Eigenschaften, wie z. B. Höflichkeit, Sympathie, Aussehen, überstrahlen andere Eigenschaften. Ein attraktives Äußeres bewirkt demnach eine positivere Einschätzung anderer Eigenschaften bzw. macht andere Eigenschaften weniger bedeutsam. Wenn z. B. ein Mentor die Unterrichtsstunde einer Referendarin besucht, die er als sehr sympathisch wahrnimmt, entwickelt der Mentor aufgrund dieses ersten Eindrucks eine so positive Haltung gegenüber der Referendarin, dass er ihre Fähigkeiten beim Unterrichten in einem besseren Licht sieht, als es objektiv gerechtfertigt wäre.
- **Logischer Fehler:** Aus dem Vorliegen eines Merkmals wird automatisch auf das Vorliegen eines anderen Merkmals geschlossen. Wenn Sie Ihren Kollegen als sehr offen für den Einsatz von digitalen Medien in der Schulkonferenz kennen, könnte es sein, dass Sie erwarten, dass er diese auch in seinem Unterricht professionell einsetzt.

- **Milde- und Strengfehler:** Diese Fehler bedeuten, dass wir tendenziell entweder zu milde oder zu strenge Beobachtungen machen, unabhängig von der tatsächlichen Leistung oder Situation. Manche Personen neigen generell dazu, sehr milde zu sein und Fehler oder Schwächen eher zu übersehen oder herunterzuspielen. Demgegenüber gibt es Personen, die dazu neigen, strenge Beobachtungen zu machen und dadurch die Leistung anderer vermehrt zu kritisieren oder unrealistische Erwartungen zu haben.
- **Einfluss vorangehender Informationen:** Positive oder negative Informationen beeinflussen die Beobachtung dahingehend, dass eine Bestätigung der positiven bzw. negativen Informationen gesucht wird. Dieser Fehler kommt im oben geschilderten Fallbeispiel zum Tragen.

Das Wissen um solche Beobachtungsfehler ist wichtig, um sicherzustellen, dass wir unsere Beobachtungen selbst steuern und bewusst vornehmen, sodass Feedback möglichst genau und fair ist.

✓ **HANDLUNGSTIPPS FÜR DIE PRAXIS:**

Um Beobachtung und Bewertung zu trennen und den Einfluss von Beobachtungsfehlern zu minimieren, ist Folgendes besonders hilfreich:

1. **Vorab Kriterien festlegen:** Bevor Sie Feedback geben, definieren Sie gemeinsam Kriterien, die bei der Beobachtung Anwendung finden sollen. Die Kommunikation wird sachlicher und wertfreier, wenn wir uns auf konkrete Beobachtungen stützen, und klarer, weil wir eine nachvollziehbare, gemeinsame Ausgangsbasis für das Feedback schaffen. Die Atmosphäre wird offener, wenn Feedbackgebende ihre persönlichen Bewertungen zurückhalten und sich in erster Linie auf Beobachtungen konzentrieren. Dadurch wird auch die Wahrscheinlichkeit reduziert, dass sich Feedbackempfangende angegriffen fühlen.
2. **Beobachtungsinstrumente verwenden:** Sie können auch spezifische Beobachtungsinstrumente nutzen, wie beispielsweise Checklisten oder Beobachtungsraster, um die Beobachtung zu strukturieren und sachliche Kriterien anzuwenden. Wenn beispielsweise Unterricht beobachtet wird, eignet sich hierfür der wissenschaftlich abgesicherte und prak-

tikable Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen (UFB); für Kontexte der Unterrichtsbewertung sind in der Handreichung „Fokus Unterrichtsbewertung“ ergänzende Aspekte formuliert. Weitere Informationen und Angebote auf Seite 26.

3. **Bewusstsein für Beobachtungsfehler entwickeln und aufrechterhalten:** Im Alltag kann mit dem Wissen über diese Fehler als psychologisches Phänomen bewusst umgegangen werden. Es hilft, sich als spielerische Übung mehrmals am Tag zu fragen „Beobachte ich noch oder bewerte ich schon?“ oder „Kommt hier gerade ein Beobachtungsfehler zu tragen?“, um damit das eigene Verhalten zu reflektieren und sich zu sensibilisieren.
4. **Mehrmalige Beobachtungen durchführen:** Anstatt sich nur auf eine einzige Beobachtung zu verlassen, könnten mehrere Beobachtungen durchgeführt werden, um z. B. verschiedene Facetten des Unterrichts, unterschiedliche Klassen oder auch einen Aspekt in seiner Entwicklung über die Zeit hinweg zu erfassen.
5. **Rückmeldungen von anderen einholen:** Holen Sie sich Feedback von Kolleginnen und Kollegen zu Ihrem Feedback ein oder beobachten Sie mit Kolleginnen und Kollegen z. B. dieselben Unterrichtsstunden. Durch den Vergleich verschiedener Perspektiven kann eine objektivere Einschätzung erreicht werden und Sie können Ihr eigenes Beobachtungsverhalten kalibrieren.

ZWISCHENFAZIT:

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Beobachtungsfehler haben die Notwendigkeit der Unterscheidung von Beobachtung und Bewertung verdeutlicht. Bevor es überhaupt zu einem Feedback kommt, sollten Feedbackgebende zunächst überlegen, was sie wie beobachtet haben und ob es gelungen ist, Beobachtungsfehler möglichst zu vermeiden. Eine solche Haltung ist die Grundvoraussetzung, um wirksam und fair Feedback zu geben.



Impuls 3

Multi-Perspektivität

”

Wer die Perspektive ändert, sieht die Dinge in einem ganz anderen Licht.

Karl Friedrich Schinkel,
preußischer Baumeister

“

ÜBUNG:

Was sehen Sie auf den ersten Blick und was auf den zweiten? Bei allen vier Bildern ist es möglich, jeweils zwei verschiedene Dinge zu sehen.

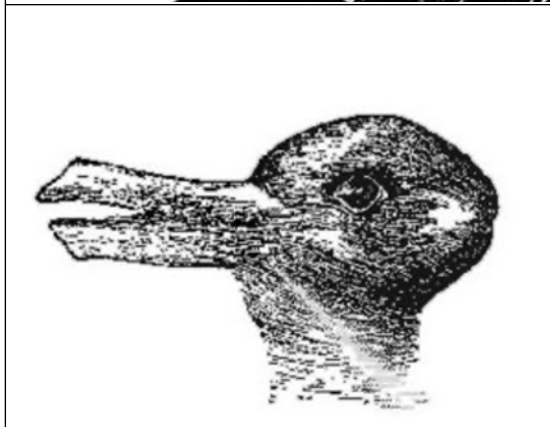


Abbildung 3: Kippfiguren Alte Frau – junge Frau und Ente – Hase (Sokolowski, 2013)

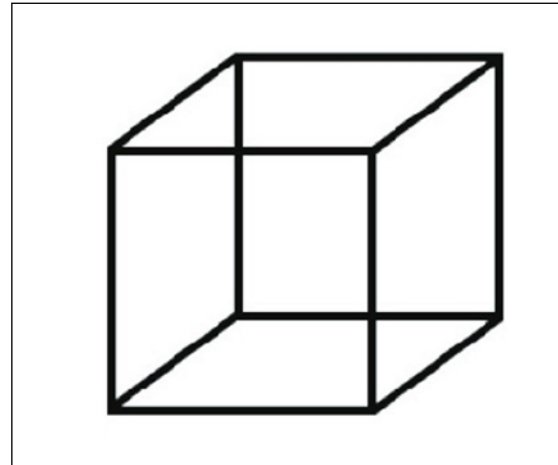


Abbildung 4: Kippfiguren Necker-Würfel und Rubin'scher Becher (Sokolowski, 2013)

☞ Ist es Ihnen gelungen, jeweils beides zu sehen? Die alte und die junge Frau, die Ente und den Hasen, das Würfelgestell einmal nach rechts oben und einmal nach links unten verlaufend, den Kelch und die beiden Gesichter?

In der Psychologie sind Kippfiguren ein beliebtes Mittel, um zu demonstrieren, dass Wahrnehmen nicht nur von den äußeren Gegebenheiten abhängt. Im Kontext von Feedback sollte die Übung verdeutlichen, dass es bei ein und demselben Gegenstandsbereich immer verschiedene Perspektiven gibt, die alle ihre Berechtigung haben und die erst zusammengenommen ein Gesamtbild ergeben.

Feedback im schulischen Kontext bezieht sich auf Verhalten: unterrichtliches Verhalten, Verhalten gegenüber Erziehungsberechtigten, Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern etc. Das heißt, es sind immer mehrere Akteurinnen oder Akteure an einem Geschehen beteiligt. Selbst wenn auf die Beobachtungsfehler aus Impuls 2 geachtet wird, bleibt die jeweils eigene Beobachtung eine subjektive Beobachtung und kann durch (systematische) Beobachtungen anderer ergänzt werden. Insofern sind jeweils die Perspektiven aller am Geschehen Beteiligten relevant und keine einzelne Sichtweise ist die objektiv richtige.

Die Multi-Perspektivität kann neben der Beobachtungsebene auch auf die Interpretationsebene bezogen werden. Selbst wenn alle Beteiligten die gleiche Beobachtung beschreiben, kann deren jeweilige Interpretation und Bewertung sehr unterschiedlich ausfallen.



AUS DER FORSCHUNG:

Die Forschung hat gezeigt, dass z. B. dieselbe Unterrichtsstunde von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie externen Beobachterinnen und Beobachtern unterschiedlich eingeschätzt wird (Helmke, 2003) und dass keine der drei Perspektiven generell näher an der „Unterrichtswirklichkeit“ liegt (Clausen, 2003). Kunter und Baumert (2006) schlussfolgern, dass jede Gruppe sich auf die für sie jeweils zentralen Aspekte fokussiert, die Lehrkräfte z. B. in ihrer Unterrichtswahrnehmung insbesondere auf Aufgaben und Methoden und die Schülerinnen und Schüler in erster Linie auf die soziale sowie inhaltliche Unterstützung der Lehrkräfte.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse und davon ausgehend, dass es so etwas wie „(Unterrichts-)Wirklichkeit“ gibt, werden aus jeder Perspektive jeweils ein Teil dieser Wirklichkeit und gleichzeitig Aspekte wahrgenommen, die nicht Teil dieser Wirklichkeit sind. Nach Helmke und Lenske (2013) bieten die Perspektiven anderer in Kombination mit darauf beruhender gemeinsamer Reflexion ein großes Lernpotenzial. Es ist eine Möglichkeit, auf eigene Routinen und Gewohnheiten aufmerksam gemacht zu werden und die eigenen handlungsleitenden subjektiven Theorien wahrzunehmen. Habe ich z. B. bestimmte Annahmen darüber, dass Jungen oder Mädchen bestimmte Dinge können oder nicht können und hat dies möglicherweise einen Einfluss auf meine Beobachtungen?

Darüber hinaus fördern kognitive Konflikte und Irritationen Lernprozesse. Die Erfahrung von Widersprüchen (mein Kollege, meine Mentorin sieht etwas völlig anderes als ich) kann dazu führen, bisherige Konzepte zu überdenken, sie zu schärfen oder zu kalibrieren. Letztendlich geht es um das Aufdecken eigener „blinder Flecken“, um die Veränderung und Erweiterung von Wissen. Solche Prozesse der Wissensveränderung werden vor allem dann gefördert, „wenn der Wissenserwerb in einer ermutigenden Lernkultur stattfindet, in der der kooperative Erwerb von Kompetenzen im Vordergrund steht“ (Schnotz, 2006, Seite 81).



✓ HANDLUNGSTIPPS FÜR DIE PRAXIS:

Die Akzeptanz, dass Wahrnehmungen verschieden sein können und jede Wahrnehmung ihre Berechtigung hat, bildet die Grundlage für einen respektvollen und wertschätzenden Austausch auf Augenhöhe. Es geht um das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Abweichungen, ohne den Wunsch danach zu verspüren, die andere oder den anderen von der eigenen Sichtweise überzeugen zu wollen. Diese Offenheit kann letztlich dazu führen, dass für die in Abbildung 2 (siehe Seite 8) aufgeführte Feedbackfrage „Was sollte ich als Nächstes tun?“ gemeinsam nächste Schritte erarbeitet werden können.

Nutzen Sie Gelegenheiten, Feedback zu erhalten bzw. sich Feedback einzuholen, um zu reflektieren, ob es zwischen Ihrer eigenen Wahrnehmung und der anderer für Sie relevante Unterschiede gibt. Das muss nicht im Rahmen eines Feedbackgespräches sein. Es kann auch bereits hilfreich sein, sich mit einer anderen Person über deren und die eigene Wahrnehmung und Einschätzung auszutauschen.

Neben der systematischen Beobachtung (Impuls 2) wurde in diesem Abschnitt hervorgehoben, dass Feedbacknehmende die Situation anders wahrnehmen (können) als Feedbackgebende. Im folgenden Impuls geht es um eine Handlungsfrage. Welche Haltung habe ich/hat mein Gegenüber in Bezug auf das, was Feedback überhaupt leisten kann?



Impuls 4

Growth-Mindset



**Entwickle dich zu dem einmaligen,
unverwechselbaren, unaustauschbaren
Menschen, der in dir angelegt ist.**

*Pindar, altgriechischer
Lyriker und Komponist*



Die Grundstruktur eines effektiven Feedbackgesprächs impliziert durch das Setzen eines Ziels und den gemeinsamen Austausch über die nächsten Schritte zur Zielerreichung, dass Menschen fähig sind, sich weiterzuentwickeln und dazuzulernen (Growth-Mindset).

Konträr hierzu ist die Überzeugung, dass Kompetenzen und Verhaltensweisen stabile und unveränderbare Merkmale von Menschen widerspiegeln, die sich auch durch Übung, Anstrengung und Unterstützung nicht weiterentwickeln lassen (Fixed-Mindset).

ÜBUNG ZUR REFLEXION:

Im Folgenden finden Sie zehn Fragen (in Anlehnung an Dweck, 2000). Auch wenn Sie nicht alle Fragen eindeutig mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten können, markieren Sie jene Antwort, zu der Sie spontan tendieren.

1. Glauben Sie, dass Ihre Fähigkeiten größtenteils genetisch bedingt sind und sich nur begrenzt weiterentwickeln können?	Ja	Nein
2. Betrachten Sie Fehler als Versagen und sehen Sie Misserfolge als Beweis für mangelnde Fähigkeiten?	Ja	Nein
3. Fühlen Sie sich verunsichert, wenn Sie in einer bestimmten Fähigkeit nicht so gut sind wie andere Menschen in Ihrem Umfeld?	Ja	Nein
4. Sind Sie eher darauf bedacht, Ihre vorhandenen Fähigkeiten zu demonstrieren, anstatt neue Fähigkeiten zu erlernen?	Ja	Nein
5. Empfinden Sie Anstrengungen und harte Arbeit als überflüssig, da diese Ihrer Meinung nach wenig Einfluss auf Ihr Können haben?	Ja	Nein
6. Sind Sie eher unwillig, Risiken einzugehen oder neue Herausforderungen anzunehmen, aus Angst, zu scheitern?	Ja	Nein
7. Glauben Sie, dass die Fähigkeiten anderer Menschen feststehen und sich nicht verbessern können, selbst wenn diese sich anstrengen?	Ja	Nein
8. Sehen Sie Kritik als persönlichen Angriff und nehmen Sie diese negativ wahr, anstatt sie als Chance zur Verbesserung zu betrachten?	Ja	Nein
9. Haben Sie eine Vorliebe für Aufgaben, die Ihren vorhandenen Fähigkeiten entsprechen, und meiden Sie Herausforderungen, bei denen Sie unsicher sind?	Ja	Nein
10. Halten Sie Misserfolge für dauerhaft und sehen Sie diese als Beweis dafür, dass Sie nicht über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen?	Ja	Nein

Im nächsten Abschnitt erfahren Sie, welche Schlussfolgerungen Sie aus Ihrem Ergebnis ziehen können.



AUS DER FORSCHUNG:

Carol Dweck und Kollegen (Dweck, 2007; Dweck & Yeager, 2019) konnten zeigen, dass Menschen sich dahingehend unterscheiden, ob sie eher ein Fixed- oder ein Growth-Mindset haben und dass das jeweilige Mindset einen erheblichen Einfluss auf das gezeigte Verhalten und ihre Leistung hat. Nachfolgend werden typische Merkmale jedes Mindsets pointiert dargestellt. Klar ist jedoch, dass wir nicht nur dem einen oder nur dem anderen Mindset zugehören, sondern dass jede und jeder in der Regel bereichsspezifisch über Aspekte beider Mindsets verfügt, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung.

Menschen mit einem Fixed-Mindset sind davon überzeugt, dass Fähigkeiten angeboren und Verhaltensweisen das Resultat stabiler Charakterzüge sind (siehe Ja-Antworten in der obigen Tabelle). Diese Überzeugung birgt die Gefahr, die eigene Weiterentwicklung und das eigene Wachstum zu hemmen. Situationen, die einen überfordern könnten, betrachtet man mit Sorge und geht ihnen eher aus dem Weg. Dies dient in der Regel dem eigenen Selbstwertschutz. Denn dadurch erlebt man sich weder selbst scheitern, noch können andere einen dabei sehen und negativ über einen denken. Haben Feedbacknehmende eher ein Fixed-Mindset, fassen sie Feedback zu Entwicklungsbereichen eher als Wertung und Kritik an ihrer Person und als unveränderbaren Status quo auf. In der Folge kann es zu Rückzug und zur Reduzierung weiterer Anstrengung kommen. Haben Feedbackgebende eher ein Fixed-Mindset, wird es schwerer fallen, sich von einer schnellen Bewertung zu lösen. Lösungsschritte werden in der Veränderung der Situationsfaktoren gesehen und weniger in der Unterstützung und Entwicklung der Feedbacknehmenden selbst.

Menschen mit einem Growth-Mindset gehen hingegen davon aus, dass Fähigkeiten durch Übung, Anstrengung und Erfahrung weiterentwickelt werden können. Herausforderungen gelten als Gelegenheiten zum Wachstum, Fehler und Misserfolge als Lernchancen. Feedback wird als wertvolle Information und Unterstützung dafür gesehen, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern. Menschen, die über ein Growth-Mindset

verfügen, gehen eher davon aus, dass auch andere sich weiterentwickeln und ihre Fähigkeiten erweitern können.

Fallbeispiel:

Situation: In einer Klasse machen sich die Schülerinnen und Schüler seit geraumer Zeit einen Spaß daraus, den Unterricht zu stören, und verstärken sich dabei gegenseitig.

Gedanke einer Schulleitung: „Ich muss einer anderen Lehrkraft die Funktion der Klassenlehrkraft übertragen, damit wir das Problem an der Schule gelöst bekommen.“

Gedanke einer anderen Schulleitung: „Ich muss dringend mit der Klassenlehrkraft besprechen, wie wir sie dabei unterstützen können, wieder Unterricht zu ermöglichen.“

Gedanken einer Klassenlehrkraft: „Mit der Klasse kriege ich das einfach nicht hin. Ich werde mit der Schulleitung sprechen, ob nicht Anne die Klasse übernehmen kann. Anne kriegt das mit den schwierigen Klassen einfach immer besser hin als ich.“

Gedanken einer anderen Klassenlehrkraft: „Mit der Klasse ist es wirklich eine Herausforderung. Ich werde mit der Schulleitung sprechen, ob Anne mal mit in den Unterricht gehen könnte, damit sie mir aus ihrer Erfahrung heraus Ideen nennen kann, wie ich konkret mit der Klasse ins Arbeiten kommen kann.“

Beide Mindsets können innerhalb einer Person auch gleichzeitig auftreten. So kann diese Person z. B. denken, dass sie sich in manchen Bereichen durchaus weiterentwickeln kann, in anderen jedoch nicht oder nur unter großem Aufwand.

Ob ein Mensch eher über ein Growth- oder Fixed-Mindset verfügt, wird maßgeblich durch die Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte in der Kindheit geprägt. Erfahrungen wie die Fokussierung auf Leistungen und Ergebnisse, zu hohe Erwartungen, wenig Toleranz für Fehler und häufiger Vergleich mit ande-

ren unterstützen die Entwicklung eines Fixed-Mindsets. Ermutigungen, Herausforderungen anzunehmen, aus Fehlern zu lernen und die eigenen Fähigkeiten durch Anstrengung und Lernen kontinuierlich zu verbessern, fördern ein Growth-Mindset. Als Erwachsene können wir uns bewusst für ein Growth-Mindset entscheiden und an der eigenen Haltung arbeiten sowie bei anderen ein Growth-Mindset befördern. Dabei sollen unterschiedliche angeborene Grundvoraussetzungen nicht ausgeklammert werden, jedoch soll der Fokus auf dem lebenslangen Lernen liegen.

✓ HANDLUNGSTIPPS FÜR DIE PRAXIS:

Die Haltung, wie wir Feedback geben und nehmen, ist veränderbar. Hierfür können die in der Tabelle aufgeführten positiven Selbstverbalisationen genutzt werden. Fixed-Mindset-Gedanken kann aktiv mit einem sogenannten „Gedankenstopp“ entgegengewirkt werden. Das bedeutet, eher wenig förderlichen Gedanken wird innerlich ein „Stopp“ entgegengesetzt und sie werden mit auf Wachstum und Lernen ausgerichteten Gedanken ersetzt.

Anstatt ...		denke ich ...	
Es ist peinlich, wenn ich Fehler mache.	X	Alle machen Fehler und aus Fehlern lerne ich.	✓
Ich probiere lieber keine neuen Dinge aus (z. B. digitale Tools), um nicht zu scheitern.	X	Ich muss neue Dinge ausprobieren, auch um mich weiterzuentwickeln.	✓
Wenn ich scheitere, bin ich frustriert und gebe auf.	X	Wenn ich scheitere, probiere ich es einfach noch einmal.	✓
Das kann ich nicht.	X	Das kann ich noch nicht.	✓
Erfolgreiche Menschen haben Talent und erleben keinen Misserfolg.	X	Auch erfolgreiche Menschen sind bereits gescheitert, aber sie haben nicht aufgegeben.	✓
Ich bin einfach nicht gut im Thema X.	X	Im Thema X kann ich noch etwas dazulernen.	✓

Tabelle 1: Selbstverbalisationen zur Umwandlung eines Fixed- in ein Growth-Mindset

Durch die Haltungsänderung verändern sich Denkweisen, die sich direkt auf die Formulierung des Feedbacks auswirken. Die Frage „Wieso kann ich/er/sie das nicht?“ wird zu der Frage „Was brauche ich/brauchst du, um es zu können?“. Ein „Das kann ich nicht.“ wird zu einem „Das kann ich noch nicht. Wie könnten die nächsten Schritte aussehen, damit ich es lerne?“.

Diese Denkweise unterstützt, mehr an die eigene Entwicklungsfähigkeit wie auch die der anderen zu glauben und sich voll und ganz mit der Beantwortung der Feedbackfrage 3 (siehe Abbildung 1, Seite 6) zu beschäftigen. Durch die Betonung von Lernprozessen (Wo will ich hin? Wo stehe ich jetzt? Was kann ich jetzt noch nicht? Und was muss ich dafür tun?) und Lernfortschritten (Was habe ich schon erreicht? Was kann ich schon?) werden Erfolge sichtbar und die Feedbacknehmenden entwickeln Freude und Interesse

an der eigenen Weiterentwicklung. Das Bedürfnis nach Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten ist eines der wichtigsten menschlichen Grundbedürfnisse (Ryan & Deci, 2017).

ZWISCHENFAZIT:

Growth- und Fixed-Mindset legen fest, mit welcher Haltung wir unseren eigenen Fähigkeiten und den Fähigkeiten anderer gegenüber treten, und sie bestimmen, auf welche Art wir Feedback geben. Nur wenn wir davon ausgehen, dass unser Gegenüber seine Fähigkeiten ausbauen kann, indem sie oder er übt, lernt, Fehler macht etc., wird unser Feedback wertschätzend ausfallen und Hinweise geben, was die nächsten Schritte der Weiterentwicklung sein könnten.



Impuls 5

Ko-Produktion

”

**Der Tanz ist ein Gedicht,
bei dem jede Bewegung ein Wort ist.**

Mata Hari,
niederländische Tänzerin

“

Fallbeispiel:

Kollegin: Wir hatten besprochen, dass ich dir eine Rückmeldung gebe zu deiner letzten Unterrichtsstunde. Passt das jetzt bei dir? Hast du deinen Kopf frei?

Kollege: Ja, danke, das passt. Bin schon gespannt.

Kollegin: Welchen Aspekt möchtest du als Erstes anschauen?

Kollege: Mein Classroom-Management.

Kollegin: Okay. Wie hast du dich denn in der Stunde wahrgenommen? Du hattest ja gesagt, du wolltest den Fokus auf Time-on-Task legen, also nicht so viel Zeit mit der Behandlung von Störungen verbringen, sondern viel Zeit für die Unterrichtsinhalte nutzen.

Kollege: Ich war ganz zufrieden mit mir. Ich hatte mir vorgenommen, kurz und klar, aber respektvoll meine Forderungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren. Das hat noch nicht immer gut funktioniert, aber ein paarmal schon. Meine Anleitung zur Gruppenarbeitsphase ist allerdings schiefgegangen; hat ganz schön lange gedauert, bis alle angefangen hatten zu arbeiten.

[ca. fünf Minuten später]

Kollegin: Hast du selbst schon Ideen, was du beim nächsten Mal anders machen würdest?

Kollege: Ja, ich habe im Nachhinein überlegt, dass in der Gruppenphase die Schülerinnen und Schüler die Aufgabenstellung noch gar nicht richtig verstanden hatten; da hatte ich aber schon die Gruppeneinteilung

vorgenommen. Beim nächsten Mal würde ich mich zuerst vergewissern, dass die Aufgabenstellung klar ist, bevor ich sie in Gruppen schicke.

Kollegin: Möchtest du jetzt noch hören, wie ich die Situation wahrgenommen habe?

Kollege: Ja, sehr gern.

Kollegin: Bei der Gruppenarbeit habe ich beobachtet, dass mehrere Schülerinnen und Schüler nicht zur Ruhe kamen. Die Nebensitzenden wurden befragt, was eigentlich die Aufgabe sei. Die Klasse wurde unruhig und es wurden dir gleichzeitig Nachfragen zur Aufgaben- und zur Gruppenaufteilung gestellt. Einige Schülerinnen und Schüler gingen dann direkt zu ihren Plätzen, manche mussten diese noch suchen und finden später an zu arbeiten.

Ich finde deine Idee gut, zunächst die Aufgabenstellung klarzumachen und zu prüfen, ob sie alle verstanden haben, und erst daran anschließend sich um die Gruppenaufteilung zu kümmern. Mir ist zudem aufgefallen, dass Anni und Jannis mehrmals versuchten, nicht fachliche Themen anzusprechen, was dich viel Unterrichtszeit gekostet und dich fast in Zeitdruck zum Ende der Stunde hin gebracht hat. Hast du eine Idee, wie du die nicht fachlichen Themen auslagern oder anders verorten kannst? ...

[ca. zehn Minuten später]

Kollegin: Das war wirklich spannend, sich mit dir über deine Wahrnehmungen und Ideen auszutauschen. Wie hast du unser Gespräch wahrgenommen?

Kollege: Ich fand es richtig gut, ich nehme ganz konkrete Anregungen mit. Zuerst hatte ich ein bisschen Bedenken, weil ich schon schlechte Feedbackerfahrungen gemacht habe, in denen ich mich unwohl fühlte. Heute erlebte ich das Feedback wie ein Gespräch, unterstützend und auf Augenhöhe. Und wie war es für dich? ...

AUS DER FORSCHUNG:

Im wissenschaftlichen Diskurs um die Wirkungen von Feedback wird inzwischen davon ausgegangen, dass nicht nur die Art und Weise, wie Feedback gegeben wird, einen Einfluss auf dessen Wirksamkeit hat, sondern ebenso das Ausmaß und die Güte der Ko-Produktion zwischen Feedbackgebenden und Feedbackempfangenden. Ko-Produktion bedeutet, dass nicht nur Feedbackgebende eine aktive Rolle haben, sondern auch Feedbacknehmende aktiv einbezogen werden, indem sie ihre eigenen Wahrnehmungen schildern und gemeinsam sinnvolle nächste Schritte entwickeln (Funk, 2016).

Lange wurden die Feedbackempfangenden vernachlässigt. Ihre Aufgabe bestand im kommentarlosen oder dankenden Entgegennehmen der Rückmeldung. Einseitiges Feedback verursacht jedoch ein Ungleichgewicht und führt zu einer psychologischen Machtposition von Feedbackgebenden. Aus diesem Grund ist der Feedbackprozess möglichst gegenseitig zu gestalten (Fengler, 2009). Entsprechend beschreiben Ajjawi und Regehr (2019) Feedback als eine kooperative Interaktion im Rahmen einer vertrauensvollen und von gegenseitigem Respekt geprägten Beziehung. Das heißt, die Fragen danach „Wo will ich hin?“, „Wo stehe ich jetzt?“ und „Was sind meine nächsten Schritte?“ werden beantwortet im Rahmen eines Kontextes, in dem die Gesprächsbeteiligten in einen Dialog innerhalb einer Art Lernbeziehung treten.

Bing-You und Kollegen (2017) verwenden hierfür den Begriff des Feedback-Tangos. Vergleichbar mit den Bewegungen beim Tango ist der Feedbackaustausch nicht linear, sondern wird durch das Zusammenspiel der Beteiligten sowie den Kontext beeinflusst. So wie der emotionale Zustand der Tanzenden den Tango beeinflusst, beeinflussen die Reaktionen der Feedbackgebenden und -empfangenden die Feedbackinteraktion. So wie gemeinsam Tanzende einander vertrauen müssen, geht es auch beim Feedback um Vertrauen und Glaubwürdigkeit. Wie beim Tango sollten beide eine Vorstellung vom Ablauf haben, aber beide sollten bereit sein, angemessen auf den anderen zu reagieren.

Schlussendlich sei es wie beim Tango ohne angemessene Anleitung und Übung unmöglich, gut zu performen (Bing-You et al. 2017).

HANDLUNGSTIPPS FÜR DIE PRAXIS:

Beim Blick auf das Fallbeispiel dieses Abschnitts fällt auf, dass die Interaktion geprägt ist durch einen wertschätzenden, dialogischen Umgang, eine gemeinsame Festlegung auf den Feedbackgegenstand, sachliches Beschreiben der Beobachtungen und eine lösungsorientierte Erarbeitung von nächsten Schritten.

Im Beispiel wird darüber hinaus ersichtlich, dass Feedback kein einmaliges Ereignis darstellt, sondern eingebunden ist in einen fortlaufenden Prozess, der aus der Auswahl des Feedbackinhalts, den diesbezüglichen Beobachtungen, der Erprobung der erarbeiteten Entwicklungsschritte sowie einer Reflexion derselben besteht.

Bezogen auf Feedback zu einer Unterrichtsstunde empfiehlt Lipowsky (2022)

- a) zunächst eine Absprache bzgl. des zu beobachtenden Unterrichtsmerkmals, das im Fokus der Beobachtung stehen soll,
- b) die Beobachtung einer Unterrichtsstunde mit dem Fokus auf dem vereinbarten Unterrichtsmerkmal,
- c) die Dokumentation der Einschätzung des Unterrichtsmerkmals mithilfe eines Beobachtungsbogens,
- d) die Analyse und Reflexion des Unterrichts mit Fokus auf dem zu beobachtenden Unterrichtsmerkmal.

Selbstverständlich kann sich das Feedbackgespräch auch auf einen anderen Gegenstandsbereich beziehen, wie z. B. den Umgang mit den Erziehungsberechtigten oder das Thema Selbstkompetenz (Fähigkeit, sich abzugrenzen, Zeitmanagement etc.). Der exemplarische Ablauf ist identisch, lediglich die Inhalte sind anzupassen.

Übertragen auf andere Konstellationen, sei es Feedback von Fortbildenden an teilnehmende Lehrkräfte, von Lehrkräften an Kolleginnen und Kollegen, von Lehrkräften an Erziehungsberechtigte oder von Mentorinnen und Mentoren an Anwärterinnen und Anwärter, bedeutet das Vorgehen Lipowskys immer eine Fokussierung auf vereinbarte Merkmale, einen in die Tiefe gehenden, sachlichen, beobachtenden Blick darauf sowie eine Analyse und Reflexion möglicher Entwicklungsschritte.



Anregungen

zur Durchführung und Vorbereitung eines Feedbackgesprächs

Ein Feedback-Dreischritt (siehe Abbildung 1, Seite 6) kann aus wenigen Sätzen bestehen, ist aber meistens im Kontext eines ausführlicheren Feedbackgesprächs (siehe Handlungstipps für die Praxis, Seite 20) verortet. Auf der nächsten Seite wird eine Checkliste für einen Gesprächsablauf skizziert. In dieser Übersicht sind Fragen enthalten, mit denen sich ein Feedbackgespräch mit Blick auf die in der Broschüre aufgeführten Einflussfaktoren einfach und strukturiert vorbereiten lässt. Die Checkliste kann sowohl individuell in der eigenen Vorbereitung als auch kooperativ in einer gemeinsamen Vorbereitungssitzung Schritt für Schritt befüllt werden.

Auf Seite 24/25 sind die einzelnen Phasen eines Gesprächs als grafische Punkte dargestellt. Die Punkte können im Sinne von Stationen für die Durchführung eines Gesprächs genutzt und zum Beispiel strukturierend auf dem Tisch ausgelegt werden. Auch sie ent-

halten die in der Broschüre aufgeführten wirksamen Einflussfaktoren in Form von Fragen, die während eines Gesprächs gemeinsam in den Blick genommen werden können.

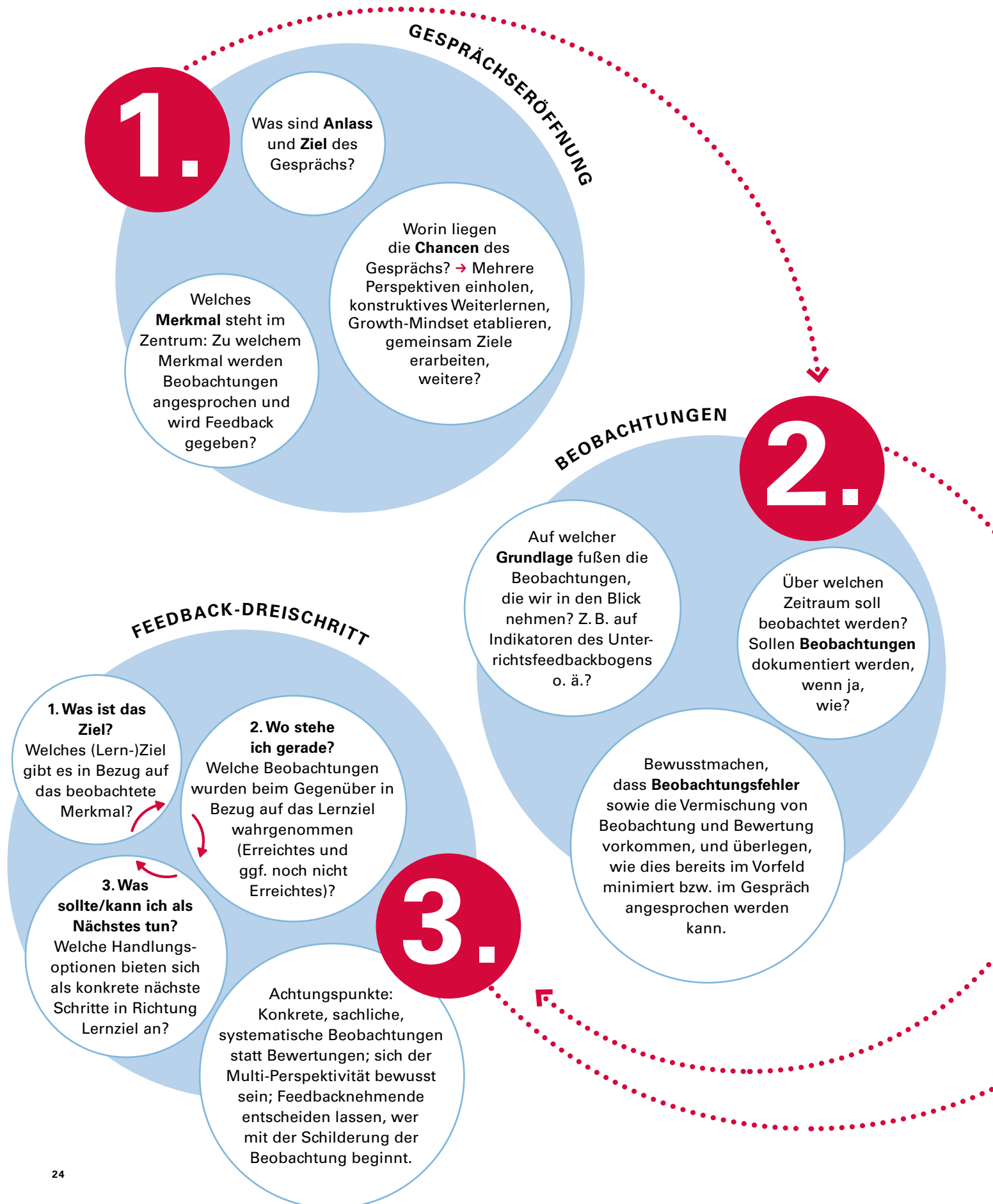
Beide Vorlagen (Checkliste und Stationen) lassen sich für jede Feedback-Konstellation (zum Beispiel Schulleitung – Lehrkraft, Lehrkraft – Lehrkraft) flexibel anpassen.

Checkliste zur Vorbereitung eines Feedbackgesprächs

Gesprächsphasen	Inhalte	Platz für Ihre Notizen zur Vorbereitung der jeweiligen Phase
0. Gesprächsrahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Wo und wann soll das Gespräch stattfinden? • Wie Sorge ich für entspannte Atmosphäre, ungestörten Raum, Vertraulichkeit? 	
1. Gesprächseröffnung	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind Anlass und Ziel des Gesprächs? • Zu welchem Merkmal sollen Beobachtungen angesprochen und Feedback gegeben werden? • Ist das Merkmal bereits festgelegt oder muss es noch (gemeinsam) festgelegt werden? • Worin sehe ich für mich und mein Gegenüber die Chancen in diesem Gespräch? Zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> - die Möglichkeit, mehrere Perspektiven einzuholen (Multi-Perspektivität, s. S. 13) - konstruktives Weiterlernen ermöglichen (Growth-Mindset, s. S. 16) - gemeinsame Ziele erarbeiten (Ko-Produktion, s. S. 19) 	
2. Beobachtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Grundlage wählen wir für unsere Beobachtungen? Zum Beispiel: Fokussieren wir die Items des UFB bzw. die Indikatoren im dazugehörigen Manual? • Über welchen Zeitraum soll beobachtet werden? Sollen Beobachtungen dokumentiert werden, wenn ja, wie? • Achtungspunkte: <ul style="list-style-type: none"> - sich möglichen Beobachtungsfehlern bewusst sein, darauf achten und diese minimieren - bewusst Beobachtungen von Bewertungen trennen 	
3. Feedback-Dreischritt	<ul style="list-style-type: none"> • Erläuterung des Feedback-Dreischritts und der damit verbundenen Hinweise • Beantwortung der Feedbackfragen im Dreischritt • Im Dialog gemeinsam Lösungsideen/ Handlungsalternativen bzw. nächste Schritte überlegen: Was könnte sie/er beim nächsten Mal anders machen? <ul style="list-style-type: none"> 1. Was ist das Ziel? Welches (Lern-)Ziel gibt es in Bezug auf das beobachtete Merkmal? 2. Wo stehe ich jetzt? Welche Beobachtungen wurden beim Gegenüber in Bezug auf das Lernziel wahrgenommen (Erreichtes und ggf. noch nicht Erreichtes)? 3. Was sollte ich als Nächstes tun? Welche Handlungsoptionen bieten sich als konkrete nächste Schritte in Richtung Lernziel an? 	

Gesprächsphasen	Inhalte	Platz für Ihre Notizen zur Vorbereitung der jeweiligen Phase
3. Feedback-Dreischritt	<ul style="list-style-type: none"> • Achtungspunkte in dieser Phase: <ul style="list-style-type: none"> - nur Beobachtungen schildern und konkrete Beispiele sachlich benennen - sich der Multi-Perspektivität bewusst sein, ggf. weitere Perspektiven einbeziehen • Hier sollten Feedbackempfangende entscheiden können, ob sie als Erste ihre Beobachtungen zum vereinbarten Merkmal schildern oder zuerst Feedback hören möchten (was klappt schon gut, was läuft noch nicht so optimal?). Wichtig: Bereits Erreichtes auch auf Beobachtungsebene schildern (lassen). 	
4. Reflexion und Planung	<ul style="list-style-type: none"> • Wann will die/der Feedbackempfangende ganz konkret was erproben? • Wann soll das nächste Feedbackgespräch stattfinden? Soll hierfür ggf. ein weiteres Merkmal in den Blick genommen werden? • Achtungspunkte in dieser Phase: <ul style="list-style-type: none"> - Welche (Selbst-)Verbalisationen eines Growth-Mindsets könnten hilfreich sein? - Ist ein fortlaufender Feedback-Prozess angedacht? 	
5. Feedback zum Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung zum Feedbackgespräch von beiden Seiten einholen. • „Feedback auf Feedback“ hilft für die Entwicklung der Haltung, dass es mehrere Perspektiven geben kann (Multi-Perspektivität) und unterstützt Offenheit für Weiterentwicklung bei allen Beteiligten – Growth-Mindset. • Bei der Phase in den Blick nehmen: <ul style="list-style-type: none"> - Dank für Offenheit und gemeinsamen Prozess. - Was wurde Neues gelernt, was hat inspiriert, was war wertvoll? • Verabschiedung 	

Stationen zur Durchführung eines Feedbackgesprächs



REFLEXION UND PLANUNG

4.

Absprache:
Wann wird was
wie erprobt?

Wann soll das nächste
Feedbackgespräch
stattfinden? Soll hierfür
ggf. ein **weiteres Merkmal**
in den Blick genommen
werden?

Welche (**Selbst-**)
Verbalisationen eines Growth-
Mindsets könnten für den Entwick-
lungsprozess hilfreich sein?
„Ich kann das einfach nicht“ vs.
„Hier kann ich noch etwas
dazulernen“.

...

FEEDBACK ZUM FEEDBACK

5.

Rückblick:
Wie wurde das
Feedbackgespräch
von beiden Seiten
wahrgenommen?

Dank für
Offenheit und
gemeinsamen
Prozess

Was wurde
Neues gelernt,
was hat inspiriert,
was war
wertvoll?

Offene
Klärungs-
punkte?

Verab-
schiedung



Wir hoffen, dass Sie Lust bekommen haben, sich mit dem Thema Feedback zu beschäftigen. Die Broschüre möchte Ihnen dabei hilfreiche Impulse und nützliche Materialien für die Umsetzung in der Praxis bereitstellen. Natürlich können bei so einem wichtigen und komplexen Thema wie Feedback nicht alle Facetten betrachtet werden. Die eigene Feedbackkompetenz weiterzuentwickeln, ist vielmehr ein lebenslanger Prozess, durch den man wichtige Erkenntnisse über die eigene Tätigkeit, über Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch über sich selbst erhält. Vielen Dank für Ihr Interesse, wir freuen uns über Ihr Feedback!

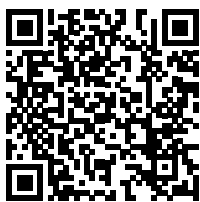
KONTAKT

Kompetenzzentrum Schulpsychologie: kompetenzzentrum@zsl.kv.bwl.de

Weitere Informationen und Angebote rund um das Thema Feedback

Fortbildungsangebote des ZSL für Lehrkräfte rund um das Thema „Feedback“ finden Sie auf lfb.kultus-bw.de/lfb/suche über Stichworte wie „Feedback“, „QUBE-F“, „Lernentwicklungsgespräche“ oder „Beratungskonzept GS“.

Informationen und Materialien zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen (UFB) und dem Vorhaben [QUBE-F](#)



Ergänzende Aspekte im Kontext von Unterrichtsbewertungen siehe [Handreichung „Fokus Unterrichtsbewertung“](#)



Publikationen zum Thema Unterrichtsfeedback:

- Broschüre [„Formatives Feedback im Unterricht“](#)



- [Feedback-Tool](#) zur schulinternen Evaluation



- Broschüre [„Lernen mit Feedback an beruflichen Schulen – Konzept OES“](#)





Literatur

- Ajjawi, R. & Regehr, G. (2019). When I say ... feedback. *Medical Education*, 53(7), 652–654. <https://doi.org/10.1111/medu.13746>
- Bergen, T., Engelen, A. & Derksen, K. (2006). The quality of coaching in relation to the professional development of teachers. In F. K. Oser, F. Achtenhagen & U. Renold (Hrsg.), *Competence oriented teacher training: Old research demands and new pathways* (97–114). Sense Publishers.
- Bing-You, R., Varaklis, K., Hayes, V., Trowbridge, R. L., Kemp, H. & McKelvy, D. (2017). The feedback tango: an integrative review and analysis of the content of the teacher-learner feedback exchange. *Academic Medicine*, 93(4), 657–663. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001927>
- Bruce, C. D. & Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 31(2), 346–370. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3006>
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Waxmann.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2007). Mindset: *The New Psychology of Success*. Random House.
- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Funk, C. M. (2016). *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen: Zusammenhang von beruflicher Zielorientierung und Bewertung des Feedbackkonzepts*. Springer VS.
- Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J. & Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 101(2), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. & Zierer, K. (2019). *Visible learning insights*. Routledge.
- Heemsoth, T. & Krieger, C. (2018). Perspektiven auf Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 499–522. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0026-8>
- Helmke, A. (2003). Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität [Rezension]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 443–447. <https://doi.org/10.25656/01:4014>
- Kanning, U. P. (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. Hogrefe.
- Kempfert, G. & Ludwig, M. (2008). *Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback*. Beltz.

- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9015-7>
- Lipowsky, F. (2022, 18. Juni). *Merkmale wirksamer Fortbildungen* [Impulsreferat]. Siebtes Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung „Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrerfortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven“, Berlin, Deutschland.
- Mandouit, L. & Hattie, J. (2023). Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84, Artikel 101718. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101718>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Schnotz, W. (2019). *Pädagogische Psychologie kompakt: Mit Online-Material*. Beltz.
- Sokolowski, K. (2013). *Allgemeine Psychologie für Studium und Beruf*. Pearson Studium.
- Underwood, J. & Tregidgo, A. (2006). Improving Student Writing Through Effective Feedback: Best Practices and Recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22(2), 73–98.
- Wirtz, M. A. (2020). Beobachtungsfehler. In M. A. Wirtz (Hrsg.) *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (268–269). Hogrefe.
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Artikel 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>

ENTDECKEN SIE DIE VIELFÄLTIGEN

ANGEBOTE DES ZSL:



Newsletter des ZSL

Abonnieren Sie das ZSL-Journal.

<https://edubw.link/anmeldung-zsl-journal>



Threema-Kanäle des ZSL

Threema-ID: *BC1WX37

Startbefehl: start zsl

https://threema.id/*BC1WX37

Weitere Kanäle unter:

<https://zsl-bw.de/news-social-media>



LFB-Online

Buchen Sie in LFB-Online.

<https://lfbo.kultus-bw.de/lfb/suche>

IMPRESSUM

Herausgeber:

Land Baden-Württemberg, vertreten durch das
Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)
Heilbronner Straße 314
70469 Stuttgart
www.zsl-bw.de

Autorinnen/Autoren:

Dr. Michaela Köller, Christian-Albrecht-Universität zu Kiel
Dr. Mareike Wollenschläger, Janina Paulik und Dr. Fabian Lang,
Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Redaktion:

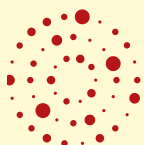
Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) –
Referat 52 – Schulpsychologische Dienste, Schullaufbahn,
Krisennachsorge, Kompetenzzentrum Schulpsychologie

Foto/Bildmaterial:

stock.adobe.com: WavebreakmediaMicro (S. 6), Charlize Davids/
peopleimages.com (S. 21); iStockphoto: © Skynesher (S. 14),
zoranm (S. 15), Portra (S. 27)

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH



ZSL

Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg