Forschungsmonitor Schule
Rezensionen für die Praxis

Katharina Neuber

Rezension zu

Röhl, S., Fütterer, T. & Cramer, C. (2026). Teachers′ intention to obtain feedback from students and peers. *Teaching and Teacher Education, 177*, 105552.

Kommentierter Kurzbefund

Lehrkräfte sind angehalten, ihre pädagogische Praxis stetig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Das Feedback von Schülerinnen und Schülern sowie von Kolleginnen und Kollegen (Peers) zum Unterricht kann hierfür wertvolle Impulse liefern. Allerdings ist die Nutzung von Schüler- bzw. Peer-Feedback in der Schulpraxis wenig verbreitet und die Frage, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte Feedback einsetzen wollen, ist empirisch kaum erforscht.

Röhl, Fütterer und Cramer (2026) widmen sich diesem Desiderat und untersuchen, angelehnt an die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985), individuelle Einstellungen, wahrgenommene soziale Normen und Selbstwirksamkeit in Bezug auf Feedback hinsichtlich ihrer Effekte auf die Absicht von Lehrkräften, Schülerfeedback und Peer-Feedback zu ihrem Unterricht einzuholen. Grundlage der Untersuchung waren die Fragebogendaten einer Stichprobe von 604 Lehrkräften verschiedener Schulformen, welche anhand von Strukturgleichungsmodellierungen ausgewertet wurden. Dabei wurden zusätzlich personenbezogene Charakteristiken und schulische Merkmale berücksichtigt.

Erwartungskonform erweisen sich insbesondere die Nützlichkeit von Feedback und die wahrgenommenen sozialen Normen an der Schule als relevante Voraussetzungen dafür, dass Lehrkräfte Schüler- bzw. Peer-Feedback einholen möchten, während die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte wenig Einfluss hat. Für die empfundene Nützlichkeit und die Wahrnehmung sozialer Normen in Bezug auf Feedback spielt zudem der Führungsstil der Schulleitung eine Rolle.

Die Studie überzeugt durch ihre theoretische Fundierung, die Stichprobengröße, die Prä-Registrierung sowie die differenzierte Modellierung personen- und schulbezogener Faktoren. Die Aussagekraft der Befunde ist jedoch begrenzt. So erlauben die querschnittlichen Daten keine belastbaren Aussagen über die Richtung der aufgezeigten Zusammenhänge. Zudem muss berücksichtigt werden, dass ausschließlich die Handlungsabsicht erfasst wurde, was keine Aussagen über tatsächliches Feedbackverhalten zulässt.

Hintergrund

Röhl et al. (2026) verorten einleitend die regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis als zentralen Bestandteil des Lehrberufs. Feedback in Form von Rückmeldungen zum eigenen Handeln kann hierfür wichtige Impulse liefern und die eigene Perspektive auf den Unterricht sinnvoll erweitern (Müller & Ditton, 2014). Die Möglichkeiten, Feedback bezogen auf den Unterricht einzuholen, sind durchaus vielfältig und reichen von einer beobachtungsbasierten Rückmeldung durch die Schulleitung, über Coaching durch Kolleginnen und Kollegen (Peers) hin zu Unterrichtsfeedback durch

CC BY NC ND

die Schülerinnen und Schüler.

Die Autoren rezipieren den aktuellen Forschungsstand und argumentieren, dass die Nutzung von Schüler- bzw. Peer-Feedback Impulse für berufliche Reflexion und Weiterentwicklung bieten und berufliches Wohlbefinden fördern kann. In einer aktuellen, von den Autoren mitinitiierten Meta-Analyse (Röhl, Bijlsma & Schwichow, 2025) fänden sich im Mittel positive Veränderungen hinsichtlich verschiedener Aspekte der Unterrichtsqualität, nachdem Lehrkräfte Schülerfeedback zu ihrem Unterricht nutzten. Auch das Feedback von Peers habe sich in bisherigen Studien als wertvolle Möglichkeit zur Weiterentwicklung unterrichtsbezogener Kompetenzen, zur Förderung des Wohlbefindens von Lehrkräften sowie zur Stärkung der schulischen Kommunikations- und Kooperationskultur erwiesen. Für den Ertrag des Feedbacks scheine insbesondere die Qualität der kollegialen Gespräche eine wichtige Bedingung zu sein (Flores, Miquel & Duran, 2025). Während Schülerinnen und Schüler über (je nach Klassenstufe) umfangreiche Unterrichtserfahrung verfügen und insbesondere das soziale Klima in der Klasse, Merkmale der Motivierung oder auch den eigenen Lernfortschritt gut einschätzen können (Clausen, 2002; Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018), bringen Kolleginnen und Kollegen fachliche Expertise mit, die es ihnen ermöglicht, didaktische Impulse und soziale Unterstützung bei der Reflexion eigener Unterrichtspraxis anzubieten (Staub, 2014).

Unter Bezugnahme auf aktuelle Befunde des Schulbarometers und der TALIS-Studie resümieren Röhl et al. (2026), dass trotz vielfältiger Potenziale die Nutzung von Schüler- und Peer-Feedback in der Schulpraxis wenig verbreitet ist. Während die bisherige Forschung vor allem die Wirkungen von Feedback betrachte, sei bislang kaum untersucht, unter welchen Voraussetzungen Lehrkräfte die Absicht entwickeln, Schüler- bzw. Peer-Feedback einzuholen. Dieses Desiderat greifen Röhl et al. (2026) in ihrer Studie auf.

Zur Erklärung der Absicht von Lehrkräften, Schüler- und Peer-Feedback einzuholen, greifen die Autoren auf die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985) zurück. Dem Modell nach wird ein bestimmtes Verhalten durch die Intention bzw. Bereitschaft, dieses Verhalten durchzuführen, vorhergesagt. Für die Intention wiederrum sind persönliche Einstellungen, subjektive Normen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle von Bedeutung. Während sich Einstellungen insbesondere in affektiven Bewertungen dem Verhalten gegenüber widerspiegeln, umfasst die subjektive Norm die Wichtigkeit, den Erwartungen relevanter Bezugspersonen im Hinblick auf das jeweilige Verhalten zu entsprechen. Wahrgenommene Verhaltenskontrolle drückt aus, inwiefern sich die Person in der Lage fühlt, das Verhalten durchführen zu können (im Sinne von Selbstwirksamkeit). Übertragen auf die Nutzung von Unterrichtsfeedback nehmen die Autoren an, dass Lehrkräfte Feedback insbesondere dann einholen, wenn sie berufsbezogenes Feedback für generell nützlich erachten und den Informationsgehalt des jeweiligen Feedbacks positiv einschätzen (Einstellungen), wenn sie davon ausgehen, dass relevante Personen wie die Schulleitung oder Peers die Feedbacknutzung erwarten (subjektive Norm) und wenn sie sich kompetent fühlen, Feedback adäquat zu nutzen (Verhaltenskontrolle).

Auf Basis bisheriger Forschung gehen die Autoren davon aus, dass personenbezogene Charakteristiken (Geschlecht, Berufserfahrung, Schulform und Erleben von Burnout) und schulische Merkmale (Unterstützungsangebote, wahrgenommene psychologische Sicherheit im Kollegium und transformationaler Führungsstil der Schulleitung) für die Einstellungen der Lehrkräfte, der wahrgenommenen subjektiven Norm und der Verhaltenskontrolle im Kontext von Feedback eine Rolle spielen können. Für die empirische Untersuchung werden vier Hypothesen aufgestellt:

H1. Wahrgenommene Nützlichkeit von Feedback, Informationsgehalt von Schüler- bzw. Peer-Feedback,

soziale Norm im Kollegium sowie feedbackbezogene Selbstwirksamkeit sagen die Intention von Lehrkräften, Schülerfeedback bzw. Peerfeedback einzuholen, positiv voraus.

H2. Die schulische Unterstützung im Kontext von Feedback beeinflusst die feedbackbezogene Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte sowie ihre Intention, Feedback einzuholen.

H3. Die wahrgenommene psychologische Sicherheit im Kollegium beeinflusst die feedbackbezogene Selbstwirksamkeit positiv.

H4. Ein transformationaler Führungsstil der Schulleitung beeinflusst die wahrgenommene soziale Norm im Kontext von Feedback positiv.

Design

Die prä-registrierte Studie war als querschnittliche Fragebogenerhebung angelegt, die zu Beginn des Schuljahres 2023/24 erfolgte. Über *forsa* wurde eine Stichprobe von Lehrkräften allgemeinbildender Schulen rekrutiert, welche die Verteilung der Lehrkräfte in Deutschland hinsichtlich Schulform, Bundesland, Geschlecht und Alter möglichst adäquat abbilden sollte und daher von den Autoren als repräsentativ eingeschätzt wird. Es wurden die Daten von n = 604 Lehrkräften analysiert (davon 62.7 % weiblich). Die Lehrkräfte waren im Mittel 50.8 Jahre alt (SD = 9.5) und verfügten über durchschnittlich 20 Jahre Berufserfahrung (SD = 10.1).

Die Intention, im bevorstehenden Schuljahr Schüler- bzw. Peer-Feedback einzuholen, wurde jeweils mithilfe eines ordinal-skalierten Fragebogenitems erfasst (Im Original: „Do you plan to obtain feedback on your teaching from your students/peers this school year?"). Die Antwortmöglichkeiten reichten von *definitely not* (1) bis *definitely yes* (5). Vorab wurde definiert, was im Kontext der Studie unter Schüler- bzw. Peer-Feedback zu verstehen sei. Schülerfeedback wurde als die gezielt eingeholte, anonyme Rückmeldung zur Wahrnehmung des Unterrichts beschrieben und Peer-Feedback als Unterrichtsbeobachtung durch mindestens eine Person mit anschließender Rückmeldung. Mit Ausnahme der personenbezogenen Charakteristika (Einzelitems zu Geschlecht, Berufserfahrung, Schulform und Erleben von Burnout) und der schulischen Unterstützung (Bildung eines Summenscores über mögliche Maßnahmen) wurden die übrigen Konstrukte über mehrere (i.d.R. empirisch validierte) Fragebogenitems erfasst:

- Nützlichkeit von Feedback (4 Items),
- eingeschätzter Informationsgehalt von Schüler- bzw. Peer-Feedback (je 4 Items, Eigenentwicklung)
- Wahrgenommene soziale Norm in Bezug auf Schüler- bzw. Peer-Feedback (je 3 Items)
- Feedbackbezogene Selbstwirksamkeit (4 Items)
- Schulbezogene Aspekte: psychologische Sicherheit im Kollegium (5 Items), transformationaler Führungsstil der Schulleitung (4 Items)

Es wurden jeweils fünf- bis siebenstufige Skalen eingesetzt, anhand derer die Befragten ihre Zustimmung ausdrücken konnten. Die Reliabilitätskoeffizienten der eingesetzten Skalen waren zufriedenstellend und der Modellfit konnte im Rahmen konfirmatorischer Faktorenanalysen bestätigt werden. Der vollständige Fragebogen wurde vorab mit 142 Lehrkräften pilotiert.

Die Datenauswertung erfolgte durch die Anwendung von Strukturgleichungsmodellierungen, wobei fehlende Messwerte mittels multipler Imputation behandelt wurden. Alle Analysen erfolgten mit dem Statistikprogramm *R* (lavaan, mice). Um zu testen, inwieweit die Nützlichkeit von Feedback, der eingeschätzte Informationsgehalt von Schüler- bzw. Peer-Feedback, die soziale Norm und die feedbackbezogene Selbstwirksamkeit (Prädiktoren) die Absicht der Lehrkräfte, Schüler- bzw. Peer-Feedback einzuholen (Zielkriterien), voraussagen (Hypothese 1), wurden die genannten Prädiktoren zunächst getrennt voneinander und anschließend gemeinsam modelliert. In allen Modellen wurden die personenbezogenen Charakteristiken der Lehrkräfte kontrolliert. Um die Hypothesen 2 bis 4 zu prüfen, wurden Strukturgleichungsmodelle gerechnet, in denen die Merkmale des schulischen Kontextes als zusätzliche Prädiktoren berücksichtigt wurden. Die Modellfit-Statistiken waren jeweils zufriedenstellend.

Ergebnisse

Röhl et al. (2026) legen zunächst deskriptive Häufigkeitsverteilungen vor. Es zeigt sich, dass die befragten Lehrkräfte Feedback zur eigenen Arbeit für hilfreich empfinden ($M = 3.51$; $SD = 0.95$), wobei der Informationsgehalt von Peer-Feedback ($M = 3.89$; $SD = 0.70$) geringfügig höher eingeschätzt wird als der Informationsgehalt von Schülerfeedback ($M = 3.26$; $SD = 0.77$). Die sozialen Normen in Bezug auf Schüler- bzw. Peer-Feedback werden als durchschnittlich gering erlebt (SF: $M = 2.18$; $SD = 1.05$; PF: $M = 2.01$; $SD = 0.90$). Die feedbackbezogene Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ist im Mittel hoch ausgeprägt ($M = 3.97$; $SD = 0.65$).

Je nach Format fällt die Absicht der Lehrkräfte, Feedback einzuholen, unterschiedlich aus. Während 68.7 % der Befragten angeben, im kommenden Schuljahr wahrscheinlich oder definitiv Schülerfeedback einzuholen, trifft dies beim Peer-Feedback auf 37.8 % zu. Die schulische Unterstützung umfasst gemäß den Einschätzungen der Lehrkräfte insbesondere verfügbare Schülerfeedbackbögen und digitale Umfragetools sowie die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen und Beratung bei der Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen. Knapp die Hälfte der Befragten nimmt an ihrer Schule keine Unterstützungsangebote für Schülerfeedback (45.7 %) bzw. Peer-Feedback (47.7 %) wahr.

Mit Blick auf die Untersuchungshypothesen lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: Erwartungskonform zeigen sich für die Absicht, Schülerfeedback einzuholen, zunächst statistisch signifikante Effekte der generellen Nützlichkeit von Feedback ($\beta = .56$, $p < .001$), des eingeschätzten Informationsgehalts ($\beta = .48$, $p < .001$), der wahrgenommenen sozialen Norm ($\beta = .54$, $p < .001$) und der feedbackbezogenen Selbstwirksamkeit ($\beta = .29$, $p < .001$). Bei gemeinsamer Modellierung reduzieren sich die Effekte und der Effekt der Selbstwirksamkeit ist nicht mehr statistisch signifikant ($\beta = .08$). Auch für die Absicht, Peer-Feedback einzuholen, zeigen sich zunächst signifikante Effekte der positiven Einstellungen, der sozialen Norm und der feedbackbezogenen Selbstwirksamkeit ($\beta = .19$-$.58$, jeweils $p < .001$). Bei gemeinsamer Modellierung erweisen sich nur die Nützlichkeit von Feedback ($\beta = .42$; $p < .001$) und die wahrgenommene soziale Norm ($\beta = .33$, $p < .001$) als bedeutsam.

Die Ergebnisse zu den schulischen Merkmalen fallen erwartungskonform aus. Es zeigen sich signifikante Effekte der schulischen Unterstützung im Bereich Schülerfeedback sowohl auf die Handlungsabsicht der Lehrkräfte ($\beta = .10$, $p = .034$) als auch auf deren Voraussetzungen (Nützlichkeit von Feedback: $\beta = .22$, $p < .001$; Informationsgehalt: $\beta = .26$, $p < .001$; soziale Norm: $\beta = .47$, $p < .001$; feedbackbezogene Selbstwirksamkeit: $\beta = .17$, $p < .001$). Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich im Kontext von Peer-Feedback. Für die wahrgenommene psychologische Sicherheit im Kollegium zeigt sich ein positiver Effekt auf die feedbackbezogene Selbstwirksamkeit. Gleichzeitig hängt die psychologische Sicherheit

negativ mit der wahrgenommenen sozialen Norm im Kollegium zusammen, während die transformationale Führung der Schulleitung erwartungskonform positiv mit der sozialen Norm in Bezug auf Schüler- bzw. Peer-Feedback korreliert. Die Autoren interpretieren diesen Befund als möglichen Suppressionseffekt, der durch die starke Korrelation zwischen psychologischer Sicherheit und transformationaler Führung (r = .59) erklärt werden könnte. Weiterhin zeigt sich ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem Führungsstil und der Nützlichkeit von Feedback. Die Autoren leiten aus diesen Ergebnissen indirekte Effekte eines transformationalen Führungsstils der Schulleitung auf die Absicht von Lehrkräften, Feedback einzusetzen, ab.

Diskussion und Einschätzung

Zum Hintergrund

Röhl et al. (2026) leisten mit ihrer Studie einen wichtigen Beitrag zur Frage, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte die Absicht entwickeln, Feedback zu ihrem Unterricht einzuholen. Ihre Überlegungen stützen die Autoren auf die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1985), welche einen in der empirischen Forschung etablierten Rahmen bietet, um Handlungsabsichten zu erklären. Die theoretische Fundierung bringt zugleich eine gewisse Engführung mit sich, da die Absicht des Feedbackeinsatzes vor allem auf individuelle, motivationale Faktoren zurückgeführt wird. Insofern ist positiv hervorzuheben, dass die Autoren nicht auf Ebene der zentralen Voraussetzungen einer Handlungsabsicht (Einstellungen, subjektive Norm und Verhaltenskontrolle) verbleiben, sondern ihre Modellierung um personenbezogene Charakteristiken der Lehrkräfte und schulbezogene Merkmale ergänzen. Nicht berücksichtigt bleiben jedoch beispielsweise individuelle Feedbackerfahrungen oder organisatorische Rahmenbedingungen (z. B. Arbeitszeitmodell, Klassenleitung).

Zu beachten ist auch die konzeptionelle Trennung zwischen dem Einholen und der tatsächlichen Nutzung von Feedback. Zwar weisen die Autoren einschränkend darauf hin, dass der Nutzungsbegriff in diversen Studien breit gefasst wird, zugleich reihen sie sich mit ihrer vorgelegten Studie ebenfalls in diese begriffliche Diffusität ein. So bezieht sich ihre Zielvariable (die Handlungsabsicht) darauf, Feedback einzuholen („to obtain“), während bspw. die wahrgenommene soziale Norm oder auch die Selbstwirksamkeit den Blick auf die Feedbacknutzung („to use“) richtet. Für zukünftige Untersuchungen könnte es zielführend sein, die Phasen des Feedbackprozesses differenzierter zu betrachten und zwischen der Absicht, Feedback einzuholen, dem Umgang mit den erhaltenen Rückmeldeergebnissen (z. B. durch kollegiale Reflexion) und der tatsächlichen Nutzung für die Unterrichtsentwicklung (z. B. Weiterentwicklung von Methoden) zu unterscheiden.

Zum Design

Die methodische Umsetzung der Studie ist aus verschiedenen Gründen bemerkenswert. Hervorzuheben sind bspw. die Prä-Registrierung und die Stichprobengröße. Die bundesweite Erhebung über *forsa* ermöglicht eine bessere Generalisierbarkeit als regional begrenzte oder selbstselektive Stichproben. Zugleich ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Deutschland beschränkt, sodass Replikationen in anderen Bildungssystemen auch aus Sicht der Autoren erforderlich würden.

Die verwendeten Messinstrumente weisen überwiegend gute Reliabilitäten auf und die konfirmatorischen Faktorenanalysen sprechen für eine akzeptable Messstruktur. Dennoch ist die Operationalisierung der Konstrukte vereinzelt kritisch zu betrachten. So werden die Handlungsabsichten lediglich über Einzelitems erfasst, was den Autoren zufolge zwar typisch sei, jedoch einer vollständigen Abbildung komplexer Handlungsbereitschaften nicht gerecht wird. Auch das Erleben von Burnout wurde trotz der

Mehrdimensionalität dieses Konstrukts (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) über ein Einzelitem erfasst, was eine reliable und inhaltsvalide Messung erschwert. Ebenso wird die schulische Unterstützung wenig differenziert erhoben, indem die Anzahl vorhandener (bzw. den Lehrkräften bekannter) Maßnahmen summiert wird, ohne deren unterschiedliche Qualität zu berücksichtigen. So weisen die vorgelegten Befunde lediglich darauf hin, dass „mehr Unterstützung“ mit einer stärkeren Nutzungsabsicht von Feedback korreliert, während unklar bleibt, welche Art der Unterstützung zielführend sein könnte.

Eine wesentliche Einschränkung der Studie liegt zudem in der querschnittlichen Anlage. Die theoretische Argumentation beschreibt ein gerichtetes Wirkmodell: Beispielsweise soll die schulische Unterstützung die feedbackbezogene Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und deren Handlungsabsicht beeinflussen. Diese Kausalzusammenhänge lassen sich jedoch mit einer querschnittlichen Befragung nicht empirisch absichern. Es ist bspw. ebenso denkbar, dass Lehrkräfte mit einer hohen feedbackbezogenen Selbstwirksamkeit ihre Schule stärker als unterstützend wahrnehmen. Für zukünftige Forschung erscheint daher die Verknüpfung der Handlungsbereitschaft und deren Voraussetzungen mit beobachtbarem Feedbackverhalten vielversprechend. Längsschnittliche Studien könnten Hinweise darauf geben, ob und unter welchen Bedingungen die Absicht von Lehrkräften, Feedback einzusetzen, tatsächlich mit Feedbackaktivitäten einhergeht und inwieweit das erhaltene Feedback für Veränderungen im Unterrichtshandeln genutzt wird.

Zu den Ergebnissen

Die Ergebnisse bekräftigen weitgehend die motivationstheoretischen Annahmen dazu, welche Voraussetzungen für die Absicht von Lehrkräften, Schüler- bzw. Peer-Feedback einzuholen, von Bedeutung sind. Überzeugend ist zunächst die aufgezeigte Relevanz der wahrgenommenen generellen Nützlichkeit von Feedback. Zugleich wird deutlich, dass die Bereitschaft, Feedback einzuholen, eng mit schulischen Unterstützungsangeboten und den wahrgenommenen sozialen Normen im Kollegium verknüpft ist. Auch ein transformationaler Führungsstil der Schulleitung kann die Nutzungsabsichten von Lehrkräften indirekt beeinflussen. Die Überlegung, Feedback einzuholen, scheint also nicht ausschließlich eine individuelle Entscheidung zu sein. Vielmehr scheinen Lehrkräfte Feedback dann einholen zu wollen, wenn sie den Eindruck haben, dass dieses Verhalten im schulischen Umfeld erwartet und unterstützt wird.

Auffällig ist, dass die feedbackbezogene Selbstwirksamkeit im Gesamtmodell nicht dazu beiträgt, dass Lehrkräfte Feedback einholen wollen. Die Autoren erklären dieses Ergebnis mit der relativ allgemein gehaltenen Operationalisierung und schlussfolgern, dass eine stärker verhaltensspezifische Erfassung der Selbstwirksamkeit andere Befunde liefern könne. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Zielkriterium der vorgelegten Analysen die Handlungsabsicht, nicht aber tatsächliches Feedbackverhalten umfasst. Insofern erscheint es plausibel, dass weniger individuelle Kompetenzen als vielmehr schulstrukturelle Gegebenheiten von Bedeutung sind. Interessant wäre der zusätzliche Einbezug organisatorischer Aspekte wie z. B. verfügbare Zeitressourcen, die Übernahme einer Klassenleitung oder fachfremdes Unterrichten im kommenden Schuljahr gewesen, von denen auch anzunehmen ist, dass sie die Absicht von Lehrkräften, Feedback einzusetzen, beeinflussen können. Darüber hinaus ist vorstellbar, dass Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, guten Unterricht zu machen, weniger Anlass sehen, Feedback zu ihrem Unterricht einzuholen. Insofern wäre ggf. die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte (Schwarzer & Jerusalem, 2002) eine weitere mögliche Voraussetzung für die Handlungsbereitschaft.

Schließlich sind auch die Unterschiede zwischen Schüler- und Peer-Feedback interessante Ergebnisse. Die geringere Absicht der befragten Lehrkräfte, im bevorstehenden Schuljahr Peer-Feedback einzuholen,

könnte darauf hindeuten, dass hierbei zusätzliche soziale und/oder organisatorische Barrieren bestehen. Nicht aufklären können Röhl et al. (2026), worin diese konkret bestehen. Hier wären weiterführende qualitative Studien zielführend, bspw. Interviews mit Lehrkräften, die regelmäßig kollegiales Feedback einholen, und solchen, die dies bewusst vermeiden, um Gründe für und gegen das Einholen von Feedback zu identifizieren.

Wenngleich anhand der Ergebnisse nicht geschlussfolgert werden kann, dass die identifizierten Einflussfaktoren der Handlungsbereitschaft dazu führen, dass Lehrkräfte Feedback tatsächlich einsetzen und nutzen, lassen sich für die schulische Praxis dennoch einige Hinweise ableiten. So können Schulen förderliche Bedingungen schaffen, um den Einsatz von Feedback zu forcieren, durch geeignete Unterstützungsangebote ebenso wie durch eine vertrauensvolle Fehlerkultur und einen transformationalen Führungsstil. Wenn eine positive Feedbackkultur von der Schulleitung vorgelebt und Feedback im Kollegium als selbstverständlicher Bestandteil professioneller Entwicklung (und nicht als Kontrollinstrument) wahrgenommen wird, kann dies die individuelle Bereitschaft von Lehrkräften, Feedback einzuholen, unterstützen. Gerade für Peer-Feedback dürfte eine Kultur, in der Unsicherheiten und Schwächen ohne negative Konsequenzen thematisiert werden können, von hoher Bedeutung sein.

Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

Reflexionsfragen für Lehrkräfte

- Welchen Stellenwert hat Feedback in meinem Berufsalltag? In welchen Situationen hole ich gezielt Feedback zu meinem Unterricht ein?
- Wie sieht ein „gutes“ Feedback für mich aus? Welche Inhalte oder Kriterien müssen erfüllt sein, damit ich das Feedback für nützlich erachte?
- Welche Unterstützungsangebote für Feedback gibt es an meiner Schule? Welche Angebote habe ich bereits genutzt? Was fehlt mir bzw. wünsche ich mir an zusätzlicher Hilfestellung?
- Wie sicher und kompetent fühle ich mich im Umgang mit Feedback? In welchen Bereichen kann ich meine Feedbackkompetenz noch weiterentwickeln?
- Was erleichtert mir im Berufsalltag den Einsatz und die Nutzung von Feedback? Was schränkt meine Feedbacknutzung ggf. ein?
- Was passiert mit dem Feedback, das ich erhalte? Wie nutze ich Rückmeldeergebnisse zur Anpassung meiner Unterrichtspraxis?

Reflexionsfragen für Schulleitungen

- Welche Erwartungen und Vereinbarungen gelten an unserer Schule in Bezug auf den Einsatz von Feedback?
- Wie kann ich als Schulleitung dazu beitragen, dass Feedback als Bestandteil einer gemeinsamen Schul- und Unterrichtsentwicklung wahrgenommen wird? Wie kann ich im Kollegium Vorbehalte

und/oder Ängste gegenüber Feedback abbauen?
- Wie wird im Kollegium mit Fehlern, Unsicherheiten und kritischen Rückmeldungen umgegangen? Wie etabliere ich als Schulleitung eine gute Vertrauens- und Fehlerkultur?
- Welche Unterstützungsangebote für die Nutzung von Schülerfeedback und/oder Peer-Feedback gibt es an unserer Schule? Gibt es für neue KollegInnen und Kollegen ein „Onboarding“ im Bereich Feedback?
- Verfügt das Kollegium über die erforderlichen Feedbackkompetenzen und die Bereitschaft, Feedback zu nutzen? Wie kann ich als Schulleitung dazu beitragen, dass Kolleginnen und Kollegen entsprechende Kompetenzen weiterentwickeln?

Literatur

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control* (pp. 11–39). Springer. https://doi.org/10.1007/ 978-3-642-69746-3_2

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kritieriumsvalidität* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 29). Münster: Waxmann.

Flores, M., Miquel, E., & Duran, D. (2025). Teacher collaborative knowledge building in reciprocal peer observation. *European Journal of Psychology of Education, 40*(1). https://doi.org/10.1007/s10212-025-00945-7

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.

Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Münster: Waxmann.

Röhl, S., Bijlsma, H. & Schwichow, M. (2025). Can feedback from students to teachers improve different dimensions of teaching quality in primary and secondary schools? A hierarchical meta-analysis. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 37*, 35–71. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09450-9

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 28-53). Weinheim: Beltz.

Staub, F. C. (2014). Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching. In U. Hirt & K. Mattern (Hrsg.), *Coaching im Fachunterricht. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (Pädagogik, S. 39–52). Weinheim: Beltz.

Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramseier, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*, 58–74.

Rezensent/-in

Dr. Katharina Neuber, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Zitiervorschlag

Neuber, K. (2026). Rezension zu Röhl, S., Fütterer, T. & Cramer, C. (2026). Teachers′ intention to obtain feedback from students and peers. Teaching and Teacher Education, 177, 105552. *Forschungsmonitor Schule, 211*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=211

Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Katharina Neuber (2026) für den Forschungsmonitor Schule.