



## Gutes Feedback – gutes Gefühl?

Die Bedeutung formaler Feedbackgestaltung untersucht anhand der emotionalen Reaktionen von Studierenden – eine explorative Studie an der Universität Wien.

Tyll Leyh, Elisa Schacherreiter, Clemens Schmid (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Mgr. Michal Dvorecký, PhD, Universität Wien)

### Abstract:

In vielen Fällen müssen sich Studierende der Universität Wien mit unzureichendem Feedback zufriedengeben. Mangelhaftes oder fehlendes Feedback kann sich negativ auf die Weiterentwicklung der Schreibfähigkeiten von Studierenden auswirken. Anhand der schriftlichen Feedbacks Lehrender der Universität Wien zu schriftlichen Arbeiten von 6 Studierenden, sowie leitfadengestützten Interviews mit diesen Studierenden, wird die Feedbackkultur an der Universität Wien im Rahmen einer qualitativen Studie untersucht. Die von den Studierenden eingereichten Feedbacks stammen aus Lehrveranstaltungen mit abschließender schriftlicher Arbeit, die während des Bachelor- sowie Masterstudiums erstellt wurde. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurde ermittelt, welche Elemente dazu beitragen, dass Feedback als hilfreich angesehen wird und wie diese Wahrnehmung konstruiert wird. Das Ziel dieser Arbeit stellt die Eruierung der formalen Kriterien von schriftlichem Feedback dar, welche dazu führen, dass das Feedback seitens der Studierenden als hilfreich bewertet wird. Dabei hat sich gezeigt, dass die Emotionen der Interviewten und ihre Bewertung der Feedbacks mit der Wahrnehmung von Fairness und Mühe einhergehen.

**Keywords:** Schriftliches Feedback, Emotionen, sprachliches Handeln, Wertschätzung

### Empfohlene Zitierweise:

Leyh, T., E. Schacherreiter, & C. Schmid (2021): Gutes Feedback - gutes Gefühl? Die Bedeutung formaler Feedbackgestaltung anhand der emotionalen Reaktionen von Studierenden - eine explorative Studie an der Universität Wien. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 4, 133-146. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.210409>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

## Gutes Feedback – gutes Gefühl?

Die Bedeutung formaler Feedbackgestaltung untersucht anhand der emotionalen Reaktionen von Studierenden – eine explorative Studie an der Universität Wien.

Tyll Leyh, Elisa Schacherreiter, Clemens Schmid (Universität Wien)

### Einleitung

Viele Studierende der Universität Wien bemängeln das Feedback, welches sie für wissenschaftliche Arbeiten erhalten. Richtlinien für gutes Feedback für Lehrende existieren zwar (Feedback-Policy der Universität Wien 2020), sind aber nicht verbindlich und werden – so die unter Studierenden verbreitete Klage – nur sporadisch umgesetzt, da Feedback ein individuell gestalteter Teil der Lehrpraxis ist. In vielen Fällen müssen sich die Studierenden mit unzureichendem Feedback zufriedengeben, wie diese Feedbackerfahrung aus unserer Erhebung zeigt (I1: 37-39): „Ich hab das Feedback gelesen, hatte einen total negatives Gefühl. Ich kann dir jetzt ungefähr nicht beschreiben, ob es jetzt Zorn oder Wut oder Enttäuschung war, es war alles.“ Oft beschränken sich Rückmeldungen allein auf die Note und es bestehen Probleme, die zuständigen Lehrveranstaltungsleiter\*innen für ein mündliches oder schriftliches Feedback zu erreichen. Mangelhaftes Feedback wirkt sich negativ auf die Weiterentwicklung der Schreibfähigkeiten der Studierenden aus (Steinhoff 2007: 10) und adequates Feedback ist essenziell für den Fortschritt im Studium und eine erfolgreiche Bachelor- bzw. Masterarbeit. Dies führt uns zur Forschungsfrage: Welche Bedeutung hat die formale Gestaltung von Feedbacks durch Lehrende an der Universität Wien für die Bewertung dieser Feedbacks durch Studierende als hilfreich und wie ist das anhand deren emotionalen Reaktionen zu betrachten? Ziel unserer Arbeit ist es deshalb, die emotionalen Konstruktionen seitens der Studierenden explorativ zu untersuchen. Was gilt für die Studierenden als gutes Feedback? Was gilt als hilfreich? Und wann wird Feedback abgelehnt?

Um diese Fragen zu beantworten, soll zuerst die Bedeutung von Feedback für einen erfolgreichen Lernprozess anhand von Hattie und Timperley (2007) und Nancy Sommers (2012) erklärt werden. Des Weiteren bilden die Thesen von Torsten Steinhoff (2007) und Ursula Wingate (2010) eine wichtige Basis für diesen Text. Für die empirische Untersuchung haben wir mit Hilfe von schriftlich eingereichten Feedbacks und dazu geführten leitfadengestützten Interviews analysiert, wie einzelne Feedbacktexte tatsächlich an der Universität Wien gestaltet sind und wie dies von den Feedbacknehmenden wahrgenommen wird. Die verschiedenen Feedbackmethoden werden komparativ ausgewertet und anhand eigener, in Anlehnung an Nancy Sommers (2012), erstellter Kategorien miteinander in Verbindung gebracht. Im Zuge dieser Arbeit wird geprüft, ob gewisse formale Gestaltungskriterien von schriftlich gegebenem Feedback für Studierende an der Universität Wien ausschlaggebend sind, um ein Feedback als hilfreich zu bewerten. Des Weiteren soll skizziert werden, wie Feedback aussehen könnte, um von Feedbacknehmenden positiv bewertet zu werden.

## Forschungsdesign

Das Forschungsdesign sieht vor, in vier Stufen und in einem zweigliedrigen System Aussagen zu treffen. Dazu wird schriftliches Feedback von sechs Studierenden der Universität Wien gesammelt. Es handelt sich um Studierende verschiedener Studienrichtungen, welche sich in jeweils unterschiedlichen Semestern, vom Beginn des Bachelorstudiums bis Ende des Masterstudiums, befinden. Die Feedbacks wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen gegeben, zu deren Abschluss eine schriftliche Arbeit eingereicht wurde und beziehen sich bis auf eine Ausnahme auf diese. Daraus ergibt sich ein Textkorpus aus sieben schriftlichen Feedbacks, da eine Teilnehmer\*in zwei Feedbacks zur Verfügung gestellt hat, der einer einheitlichen Inhaltsanalyse unterzogen wird. Dadurch werden erste Rückschlüsse auf die Feedbackkultur an der Universität Wien möglich. Daraufhin wurden leitfadengestützte Interviews mit diesen Studierenden geführt. Durch die qualitative Auswertung in Verbindung mit der textbasierten Feedbackanalyse werden dann Zusammenhänge von emotionalen Reaktionen und der Konstruktion eines schriftlichen Feedbacks als hilfreich erörtert.

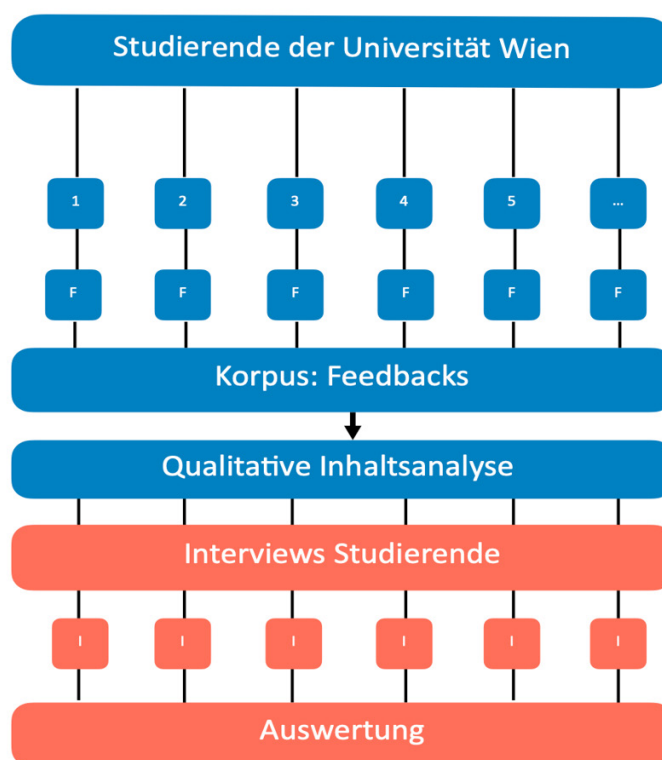


Abbildung 1: Grafische Aufbereitung - Forschungsdesign

## Feedback als sprachliches Handeln und Interaktion

Diese Artikel befasst sich mit schriftlichem Feedback, welches von Lehrveranstaltungsleiter\*innen oder Betreuer\*innen im Rahmen einer prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung als Reaktion auf die Abgabe einer benoteten schriftlichen Arbeit eines Studierenden verfasst wurde. Feedback stellt eine spezifische Art der Interaktion dar und findet in verschiedenen Kontexten und Ausprägungen statt. Sei es an Schulen, Hochschulen oder im beruflichen Umfeld.

Ziel ist die persönliche, professionelle und fachliche Weiterentwicklung jener, die das Feedback erhalten. In der an Universitäten und Hochschulen verbreiteten Form ist Feedback der letzte Abschnitt einer dreiteiligen Kommunikationssequenz, welche idealtypisch der grundlegenden Form der Lernsituation entspricht: auf eine Anweisung der Lehrperson folgt eine Antwort der Studierenden, welche dann wiederum von der Lehrperson evaluiert wird.

Im Rahmen interaktionaler Soziologie wird dies IRE-Sequenz (Instruction - Response - Evaluation) genannt (Maeder 2018: 144). Unter auf diese Weise definierten Lernsituationen nimmt schriftliches Feedback eine besondere Position ein. Wie Hattie und Timperley in ihrem Artikel „The Power of Feedback“ darstellen, lässt sich Feedback als eine Konsequenz von Handlungen in Lernsituationen definieren (2007: 81). Die meisten pädagogischen Interaktionen bestehen aus einer anhaltenden Verkettung solcher Sequenzen, wodurch nach Hattie und Timperley ein Kontinuum zwischen Anweisung und Feedback besteht (2007: 82) und nach Maeder die abschließende Evaluation wiederum umgehend zu einer erneuten Anweisung wird (2018: 145). Auch Nancy Sommers verweist in ihrem Essay „Responding to Student Writers“ (2012) auf die Bedeutung eines Dialoges zwischen Lehrveranstaltungsleiter\*innen und Studierenden als Feedbackprozess, welcher dem Feedbacknehmenden die Möglichkeit gibt, auf das Feedback zu antworten und eine weitere Reaktion des Feedbackgebenden nicht ausschließt. Im Gegensatz zu diesen zirkulär gedachten mündlichen Feedbackprozessen stellt schriftliches Feedback oftmals den Schlusspunkt der pädagogischen Interaktion zwischen zwei Personen dar. Die essentielle Zirkularität von Feedback wird auch durch den Begriff „Feed-forward“ ausgedrückt. Im Kontext dieser Arbeit spielte dies jedoch eine untergeordnete Rolle, lediglich die im Interview 3 beschriebene Feedbacksituation entspricht diesem Prozess.

Das von uns untersuchte schriftliche Feedback stellt eine äußerst zeitintensive Variante dieser IRE-Sequenz dar. Dies einerseits im Sinne des zeitlichen Abstands, der zwischen den drei Kommunikationsschritten, Arbeitsanweisung, geschriebener Arbeit und schriftlichem Feedback liegen. Andererseits im Sinne der zeitlichen Intensität, welche die einzelnen Schritte beanspruchen. Darüber hinaus stellt das von uns untersuchte Feedback, welches eine Benotung begleitete, eine Sonderform dieser Sequenz dar, da sie den Schlusspunkt einer pädagogischen Interaktionsphase darstellt. Aufgrund dieser Aufwandsintensität sowie deren Funktion als Schlusspunkt der Kommunikation mussten die von uns untersuchten schriftlichen Feedbacks eine Vielzahl von sich zum Teil widersprechenden Kommunikationszwecken erfüllen: Sie sollten sowohl abschließend bewerten, als auch Anleitungen zum weiteren Vorgehen geben, welches die Feedbackgebenden zwar nicht mehr begleiten werden, aber durch Motivation unterstützen sollten.

Bisherige Studien zum Thema schriftliches Feedback untersuchten es häufig als eine isolierbare Textgattung und konzentrierten sich auf die Frage, welche Aspekte schriftliches Feedback „effektiver“ werden lassen könnte. So erforschte Ursula Wingate (2010), wie Feedbackkommentare von Studierenden unterschiedlich aufgefasst und inwiefern diese für die Studierenden von Nutzen waren. Sie kam zu dem Schluss, dass Stil, Tonfall und Umfang schriftlicher Feedbacks für die Aufnahme und Umsetzung ausschlaggebend sind und der\*die Feedbackgebende diesen Aspekten mehr Aufmerksamkeit schenken sollte. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass die Wahrnehmungen dessen, was als „effektives“ Feedback

gilt, zwischen Lehrenden und Lernenden divergieren (Turnitin, 2016). Wie wir in unseren folgenden Ausführungen zeigen werden, lässt sich der Einfluss der textuellen Aspekte von schriftlichen Feedback besser fassen, wenn diese Aspekte im Kontext der pädagogischen Interaktionssequenzen gesehen wird, welche dieses Feedback hervorgebracht hat.

## Datenerhebung

Um Feedback als sprachliches Handeln und damit als eine Interaktion erforschen zu können, forderten wir unsere Teilnehmer\*innen auf, ein schriftliches Feedback aus ihrer Studienlaufbahn an der Universität Wien auszuwählen und uns zukommen zu lassen. Sie sollten des weiteren bereit sein, dieses für uns in einem Interview anhand ihrer erinnerten emotionalen Reaktionen zu kontextualisieren. Die Auswahl dieser schriftlichen Feedbacks, und damit des Studienabschnittes, welchem diese entsprachen, trafen die Teilnehmer\*innen somit selbst. Das Material besteht aus den eingereichten Feedbacktexten von und Interviews mit sechs Studierenden der Universität Wien aus sechs verschiedenen Fächern, vier im BA, zwei im MA (siehe Legende Abb.2). Insgesamt standen uns sieben Feedbacktexte zur Verfügung, da eine Teilnehmer\*in zwei Texte vorstellen wollte, welche allesamt uns nicht zur Verfügung stehende Seminararbeiten besprachen (bzw. im Falle von Interview 3, den Entwurf einer Seminararbeit). Da wir auf die Erinnerungen der Studierenden angewiesen waren, schränkten wir die Art der akzeptierten Feedbacks lediglich auf die schriftliche Form ein. Die Studierenden sollten schriftliches Feedback auswählen, auf welches sie mit emotionaler Intensität reagiert hatten. Um den Zusammenhang zwischen strukturellen Besonderheiten der erhaltenen Feedbacktexte und den emotionalen Reaktionen der Studierenden zu ermitteln, ordneten wir zuerst das Forschungsmaterial in das im Kapitel Analyseraster ausgearbeitete Schema ein.

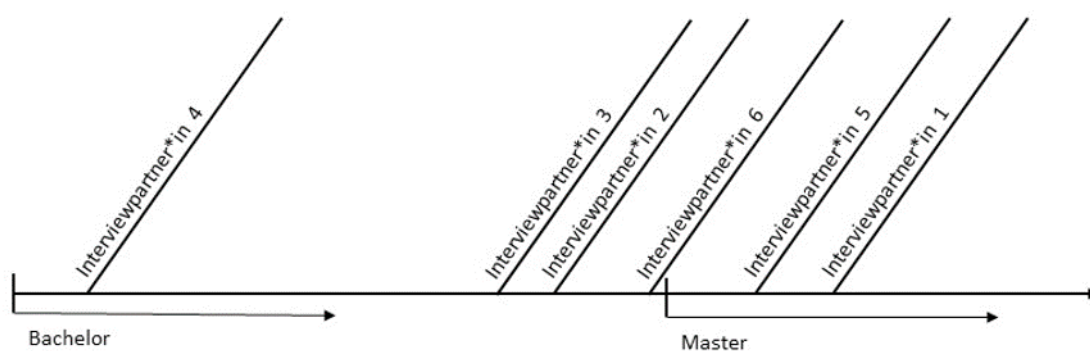


Abbildung 2: Studienabschnitte der der Interviewpartner zur Zeit der Texterstellung auf einer Timeline. IP 1: Bildungswissenschaften MA; IP 2: Philosophie BA; IP 3: Publizistik BA; IP 4: KSA BA; IP 5: Germanistik/DAZ MA; IP 6: Soziologie BA

In einem weiteren Schritt führten wir mit allen Teilnehmer\*innen leitfadengestützte Interviews durch, in welchem retrospektiv die emotionalen Reaktionen auf das jeweilige Feedback erhoben wurden. Wie Dengerscherz betont, wird dadurch nicht der Prozess selbst, sondern dessen Wahrnehmung erforscht (2017: 140). Überdies sind die hierbei erhobenen Wahrnehmungsdaten als reaktive Daten zu sehen und damit von der spezifischen Interviewsituation geprägt (ibid.). Während dieses Verfahren einerseits Einblicke in sonst privat stattfindende Prozesse liefert, muss gleichzeitig bedacht werden, dass die erhobenen Daten auf mehrfache Art durch implizite Bewertungen vorselektiert sind, da es sich zum einen um Erinnerungen handelt und zum anderen, um das Ergebnis einer bestimmten sozialen Interaktionssituation (ibid.: 144), nämlich dem Gespräch über Emotionen. Gerade in Bezug auf von dieser Gesprächssituation ausgehende Selektionen war uns unsere soziale Nähe zu den Teilnehmer\*innen ein Vorteil. Die Tatsache, dass wir ebenfalls allesamt Studierende der Universität Wien sind, erlaubte uns eine äußerst offene Gesprächssituation.

Allerdings lässt die gewählte Methode nur begrenzt Schlussfolgerungen über den direkten kausalen Einfluss von Emotionen auf die Rezeption von Feedback zu. Fragen nach dem tatsächlichen Lerneffekt, insbesondere über passive oder unbewusste Elemente, der sich in Verbindung mit gewissen emotionalen Reaktionen einstellt, fallen deshalb außerhalb des Rahmens unserer Arbeit. Dies stellt jedoch keinen Nachteil für diese Untersuchung dar, da Lernen nicht nur ein passiver, sondern auch ein aktiver und bewusster Prozess ist. Unsere Datenerhebung ist vor allem in Bezug auf bewusste Lernprozesse aufschlussreich, da die Interviewaussagen als Selektionen wiederum Rückschlüsse auf die für den Lernprozess impliziten Bewertungen zulassen. Die Interviews wurden zu diesem Zweck wortgetreu transkribiert. Da eine inhaltliche Analyse im Vordergrund stand, wurden Aspekte wie Versprecher, Auslassungen, Stottern, Wortwiederholungen und Verständnissignale nicht transkribiert. Die Interviews wurden so konzipiert, dass die Selektionsmöglichkeiten der Interviewpartner\*innen und somit deren implizite Bewertungen maximiert werden. Dies schlug sich einerseits im Forschungsauftrag nieder, gestartet an der Universität Wien und über die verschiedenen sozialen Netzwerke und Studierendengruppen geteilt, in dem die Studierenden dazu aufgefordert wurden, dasjenige Feedback ihrer studentischen Laufbahn auszuwählen, welches sie als am geeignetsten erachteten, um über den Zusammenhang von Emotionen und Feedback zu sprechen. Allerdings konnte dies zumindest im Hinblick auf die Auswahl der Feedbacks nur bedingt umgesetzt werden, da sämtliche Interviewpartner\*innen Feedbacks einreichten, die zeitlich nur kurz zurücklagen und dabei betonten, keine große Auswahl zur Verfügung gehabt zu haben. Dementsprechend fiel die Intensität der berichteten emotionalen Reaktionen äußerst unterschiedlich aus. In Kombination mit der niedrigen Rücklaufquote sehen wir dies als ein Indiz, welches die von mehreren Interviewpartner\*innen geteilte Empfindung bestätigt, dass schriftliches Feedback selten gegeben wird und schon allein deswegen etwas Besonderes ist. Zum anderen prägte dies die Konzeption des Leitfadens, welcher darauf abzielte, die den Interviewpartner\*innen selbst am wichtigsten erscheinenden Elemente herauszugreifen.

Der Leitfaden nahm deshalb eine Frage zur Begründung der eigenen Feedbackauswahl als Erzähleinstieg unserer Interviews, mit dem Ziel den Interviewpartner\*innen jene Situationen der dem Feedback vorangegangenen Lehrveranstaltung und Schreibprozess sowie jene Situation des Lesens des Feedbacks

wieder ins Gedächtnis zu rufen. Darauf folgten Fragen, in denen der eigene Schreibprozess emotional bewertet werden sollte, gefolgt von Fragen danach, welche Lehren aus dem Feedback gezogen wurden einerseits und welche Aspekte von diesem vernachlässigt wurden andererseits sowie schließlich nach der angenommenen Kommunikationsabsicht der Lehrperson. Dadurch sollten im Verlauf des Interviews die vorhandenen impliziten Bewertungen in den unmittelbaren Beschreibungen zunehmend expliziert werden. Die Analyse des Interview-Korpus fokussierte sich auf diese Bewertungen und die damit einhergehenden Selektionen.

## Analyseraster

Da die Auswahl der eingereichten Feedbacktexte den Interviewpartner\*innen überlassen wurde, sind die Feedbacks nicht nach einheitlichen Formalien entstanden oder nach einem bestimmten Raster, sondern entsprechen den Vorstellungen der verschiedenen Lehrpersonen. Schon hier fällt auf, wie unterschiedlich die Herangehensweise an die Art des Feedbacktextes und des Feedbackprozesses ist. Dabei beschreibt beispielsweise Ursula Wingate (2010), dass gewisse Gestaltungsformen eines Feedbacks die Aufnahme und die Umsetzung der kritisierten Punkte beeinflussen. Um diese Auswirkung anhand unserer Daten zu untersuchen und die unterschiedlichen Feedbacks systematisch einzuordnen und um einen Zusammenhang in den Interviews zu zeigen, haben wir ein zweigliedriges System benutzt. Um die emotionalen Reaktionen einzuordnen, haben wir die Feedbacks nach Aspekten untersucht, welche Nancy Sommers (2012) festlegt, da sie auf das Feedback als sprachliches Handeln in Form eines Dialoges eingeht. Im zweiten Schritt der Auswertung wurden die emotionalen Reaktionen, auf Erfüllung oder Nicht-Erfüllung dieser Kriterien und die Bewertungen der Interviewpartner\*innen anhand unserer Interpretation in Kontext gesetzt.

Sommers zeigt dabei, wie wichtig es ist, auf studentisches Schreiben mit adäquatem Feedback zu antworten und einen Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zu initiieren, anstatt nur einen fertigen Lösungsvorschlag zu unterbreiten. Sie liefert Strategien und Ansichten, woraus sich Kriterien eines wertschätzenden und für die Studierenden hilfreichen Feedbacks ableiten lassen:

1. Feedback ist als Antwort an die Schreibenden formuliert, anstatt an das Textprodukt. Wichtig ist die Wahrnehmung des Feedbacks als höfliche Konversation zwischen Studierenden und Lehrenden. Das Erschaffen eines Dialoges liegt im Vordergrund. Der Text wird als Ort betrachtet für eine intellektuelle Begegnung zwischen Studierenden und Lehrenden. (Sommers 2012: 9f)
2. Keine Überkommentierung bzw. Korrektur von Grammatik und Rechtschreibung. Dies führt bei Studierenden eher zu Konfusion. (Sommers 2012: 16f)
3. Benutzung verständlicher Sprache, welche der Seminarsituation gleicht. (Sommers 2012: 5f)
4. Vor allem die Stärken des untersuchten Textes herausarbeiten und damit den Wert der Arbeit hervorheben. Erst dann auf die Schwächen und Möglichkeiten im Text eingehen. (Sommers 2012: 18)
5. Von den Studierenden verlangen, einen Plan zur Überarbeitung zu erarbeiten. (Sommers 2012: 11)

Diese fünf Kriterien führen zu nachhaltigem, bedeutungsvollem Feedback und bilden unser Analyseraster, mit dem wir die erhaltenen Feedbacks unserer Interviewpartner\*innen vergleichen

und aus welchem heraus die Kategorien unserer Studie abgeleitet wurden. Zur Analyse dieser Bewertungen bildeten wir deshalb mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) induktive Codes, womit sich diese Bewertungen ausdifferenzieren ließen. Die Übersicht dieser Codes findet sich in den Ausführungen zu Tabelle 1, im Kapitel "Zusammenfassung der Ergebnisse". Die Kategorien fungierten als Auswertungsbasis, um die Aussagen der Interviewpartner\*innen induktiv einzuteilen und einzuordnen. Die fünf Punkte ließen sich in den Ausführungen der Interviewten wiederfinden und wurden in den Transkripten als Codes markiert. Die Interviewten bewerten in ihren Antworten zu den Leitfragen ihre Feedbacks und ihr Verhältnis dazu.

## Datenauswertung

Die Auswertung unserer sechs Interviewtranskripte folgte einer einheitlichen Abfolge, der des Interviewleitfadens. Die offene Einstiegsfrage: „Wie ging es dir mit dem Feedback und warum hast du es ausgewählt?“, diente als Erzählaufforderung, die den Interviewpartner\*innen nahelegte Aspekte des Feedbacks gemäß des Forschungsauftrags mit ihren emotionalen Reaktionen zu verbinden. Dabei wurde allerdings nur in einem Fall, nämlich von der Teilnehmer\*in, welche uns zwei Feedbacktexte einreichte, die Auswahl des Feedbacks mit den davon hervorgerufenen Emotionen begründet (I1: 241-244). In einem weiteren Fall wurde die Wahl durch die vorbildliche Gestaltung des Feedbacktextes (I5: 64-75) begründet. Alle anderen gaben an, keine relevante Auswahl gehabt zu haben oder griffen schlichtweg auf das zuletzt Erhaltene zurück. Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangssituationen fassten alle Befragten wie beabsichtigt die erste Frage als Aufforderung auf, das Feedback zu bewerten und sich selbst anhand ihrer emotionalen Reaktion dazu zu positionieren. Dabei ließ sich, wie in Tabelle 1 ersichtlich, ein Zusammenhang zwischen der Benotung und den auf das Feedback folgenden Emotionen feststellen. Eine gute Note ruft hauptsächlich positive oder gemischte emotionale Reaktionen hervor, eine weniger gute Note jedoch emotional eher negativ konnotierte und bestenfalls gemischte emotionale Reaktionen.

Alle Interviewpartner\*innen sahen darüber hinaus in den Interviews eine Aufforderung dazu darzustellen, was „gutes“ Feedback ist. In beinahe sämtlichen Antworten auf die letzte Frage, wie es den Personen mit dem Interview ging, gingen die Interviewpartner\*innen dazu über, ihre entweder als „positiv“ oder „negativ“ gewerteten emotionalen Reaktionen zum Feedback anhand von den Lehrenden entweder als gut oder schlecht bewerteten Aspekten des Feedbacks zu begründen. Dabei wurde deutlich, dass mit dem Begriff „gutes Feedback“ mehrere Formen gemeint sind. „Gut“ kann einerseits im Sinne der Kompetenz der Verfasser\*innen des Feedbacks verstanden werden und damit synonym mit „hilfreichem Feedback“ oder anderweitig vorbildlichem Feedback sein. „Gutes Feedback“ nach diesem Verständnis müsste unabhängig von der Leistung der Studierenden gut oder schlecht sein können. Diese Unabhängigkeit lässt sich jedoch in den Antworten der Interviewpartner\*innen oft nicht finden. „Gutes Feedback“ steht hingegen häufig für lobendes Feedback bzw. Feedback, welches die Studierenden positiv bewerten und welches sich deshalb „gut anfühlt“. Diese Auffälligkeiten sind im Hinblick auf die Ergebnisse der Interviewauswertung wichtig zu berücksichtigen, weil darin die Ansichten der Studierenden im Verhältnis zu deren Feedback erkennbar wird.



## Interpretation: Was hilfreiches Feedback ausmacht

Wie hilfreiches Feedback ausgeführt wird, lässt sich anhand dieser kleinen Interviewstudie nicht genau bestimmen. Es zeigen sich allerdings Tendenzen in den Daten, die für die Wahrnehmung über ein „hilfreiches Feedback“ bezeichnend sind. Diese Tendenzen ergeben Handlungshinweise, wie hilfreiches, idealtypisches Feedback aussehen kann. Dabei ist auffällig, dass es nötig ist, überhaupt Feedback zu erhalten. Anhand der Gründe für die Auswahl des Feedbacks von Seiten der Interviewten wurde deutlich, dass für fünf unserer Interviewpartner\*innen die Tatsache, dass sie überhaupt ein Feedback erhalten haben, als etwas besonderes und positives erfahren wird. Dies deutet im Umkehrschluss darauf hin, dass in deren Studienverlauf insgesamt nicht nur zu selten Feedback gegeben wird, sondern dies als normal erachtet wird. Dies lässt vermuten, dass sich diese Situation nicht nur auf die Institute der Interviewpartner\*innen beschränkt, sondern ein weitreichenderes Problem ist. Wir finden wiederholt Aussagen der Interviewpartner\*innen darüber, dass eine Rückmeldung auf ihre Arbeit zu erhalten, eine Ausnahme darstellt. Häufig war es das erste, bisher einzige erhaltene Feedback oder eines von wenigen zur Auswahl stehenden Feedbacks, wie diese Aussage zeigt (I3: 121): „Ja, weil eigentlich das jetzt das erste Mal war, dass ich ähm Feedbacks richtig gekriegt hab.“

Des Weiteren zeigt sich, dass die Anzahl der besprochenen Aspekte des bewerteten Studierendentextes nicht entscheidend für die Wahrnehmung des Feedbacktextes seitens der Studierenden als „positiv“ ist. Denn in formalem Aufbau einerseits und Länge andererseits unterscheiden sich die ausgewerteten Feedbacks stark. Die Bewertung des Feedbacks als positiv oder negativ korreliert nicht mit diesen beiden Faktoren. Ausführlichkeit ist damit zwar weder eine notwendige noch hinreichende Bedingung guten Feedbacks, beeinflusst aber dennoch die Wahrnehmung als Gesamtkategorie. Feedbacktexte, die als „ausführlich“ betrachtet werden, werden eher als „hilfreich“ angesehen, unabhängig von der Anzahl an angesprochenen Aspekten. Entscheidend ist dabei vielmehr ob Kritik oder Lob überwiegt. Für die Interviewpartner\*innen ist es dabei einfacher diese Äußerungen zu verstehen, wenn eine klare Struktur im Feedback erkenntlich ist. Es zeigte sich, dass es den den Interviewpartner\*innen wichtig ist, dass sie den Feedbacktext als „strukturiert“ wahrnehmen, ohne dass dabei eine Korrelation zu einheitlichen Strukturschemata erkennbar gewesen wäre:

Ehm, ich habe es ausgewählt, weil irgendwie war es so für mich so mal das erste richtig strukturierte Feedback, was ich jemals bekommen habe. Ich habe schon öfters Feedback bekommen, auch gutes, aber das hat man auch im Vorhinein gesehen, also der Dozent hatte halt so ein Schema. (I5: 64-66)

Außerdem wünschten sich die Interviewpartner\*innen mehr Kommentare auf die positiven Aspekte ihrer Arbeit, sie fühlen sich dadurch unterstützt. Auch Lob wird positiv und wertschätzend wahrgenommen und führt oftmals zu einer Bewertung des Feedbacks als hilfreich:

Aus dem ersten Feedback, dem positiven Feedback, habe ich mitgenommen, dass ich mit meiner Leistung wertgeschätzt werde und dass man meine Sachen gerne liest also, das war total positiv und es war ja auch ein Lob, Lob nimmt man immer gern entgegen, natürlich ... (I1: 124-127)

Dem hingegen wurde Feedback, welches nur auf die negativen Stellen verweist, tendenziell als weniger hilfreich erachtet. Wenn sich Lehrende hauptsächlich auf das noch zu Verbessern berufen, wirkt dies demotivierend und das Feedback wird seitens der Studierenden durchwegs schlecht bewertet:

Also ja, manche Sachen haben mich schon sehr geärgert, vor allem, weil immer Bezug auf Negatives genommen wird und aber nie, wenn ich dann 3 von 3 oder 5 von 5 Punkten kriege, wo man sagt, ok, Stärken muss man auch stärken. (I6: 95-98)

Entscheidend ist die Ausgeglichenheit von Lob und Kritik. Denn Kritik allein ist nicht sinnvoll, wenn das Feedback für Studierende als Mittel betrachtet wird, Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung zu überprüfen. Die Studierenden wissen über die Schwächen ihrer Arbeit Bescheid, sie ahnen, was schlecht war und wollen diese Wahrnehmung bestätigt sehen. Darüber hinaus ist es wichtig, Studierenden die Möglichkeit zum Reflektieren zu geben. Idealtypisches Feedback ermöglicht dies, indem ein Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden geschaffen wird. Dies vertritt Sommers (2012) und es bestätigt sich in den Interviews, wobei dies laut unseren Studienergebnissen noch zu wenig passiert.

Nur eines von sieben erhaltenen Feedbacks bezog sich auf eine nicht fertige Arbeit (Interview 3), und entspricht damit einer offenen Dialogsituation, in der noch weitere Interaktionssequenzen erwartet werden. Dennoch weisen einige der kommunikationsabschließenden Textfeedbacks Aspekte einer dialogischen Konversation auf, wie von Sommers (Punkt 1) empfohlen. In unserem Datenmaterial stellen insbesondere die Kategorien „Wertschätzung“ und „Mühe“ zwei Faktoren dar, welche den Feedbacktext als eine Form der dialogischen Konversation auffasst, und somit positiv konnotiert sind. Durch Faktoren wie „Wertschätzung“ und „Mühe“ wird der Feedbacktext als angemessene, und somit dialogische, Antwort konstruiert:

Ich habs eh schon ein paar mal gesagt, das Feedback war echt konstruktiv und hat mich weitergebracht, also und ich habs eigentlich gute Verbesserungsvorschläge gefunden, also gefunden dass es gute Verbesserungsvorschläge waren, und ich habe es auch cool gefunden, dass sie konkret auf Sachen eingegangen ist, und sie hat mir dann in den Texten drinnen auch was markiert, ich weiß nicht ob ihr das gesehen habts? Jedenfalls war das auch, also ich glaub das Feedback war ziemlich zeitaufwändig, also da hat sie sich echt viel Mühe gegeben und das merkt man auch. Und sie hat mir wie gesagt in meinen Texten auch Sachen markiert und die dann bissl kommentiert und das war halt dann auch ziemlich hilfreich (I4: 218-225)

Das Fehlen einer Möglichkeit auf das Feedback der Lehrenden zu antworten, somit einen Dialog zwischen Lehrendem und Studierenden zu starten, wird allerdings negativ bewertet. Vor allem in Fällen, wo Meinungen zwischen Lehrpersonen und Studierenden auseinandergehen, wird ein mangelnder Dialog beanstandet:

Ja, beim zweiten hätte ich mir gewünscht, dass Verbesserungsvorschläge kämen oder einfach eine Möglichkeit, mit dem Feedbackgeber mal zu kommunizieren, oder nachfragen zu können. Das gabs nicht. Es gab nur dieses Feedback, batsch, nächste Hausübung. Jetzt steht man mit den Sachen da und denkst sich, ok ich hätts vielleicht aber gern nochmal besser erklärt oder es ist mir auch nicht alles klar was hier als falsch klassifiziert wird, manches denk ich mir war nicht so ganz falsch, also, es ist ein bissl schwammig die ganze Sache, mir ist das nicht ganz klar ... (I1: 169-174)

Auch konkrete Verbesserungsvorschläge, welche durchwegs als hilfreich angesehen werden, werden darüber hinaus im Lichte dessen gelesen, ob diese eine angemessene Beschäftigung mit dem bewerteten Text erkennen lassen:

Ja es ist halt ganz am Anfang, wo er sagt, ähm: „zu Ihrem Punkt 3“, also war halt mein dritter Punkt anscheinend. „Im Zentrum der Untersuchung stehen die Diskurse, also Sie fragen was in den vier Beiträgen gesagt wird und wie es gesagt wird.“ Das heißt, er hat halt nochmal erklärt, was genau wir machen sollen. (I3: 79-82)

Gerade da das Publikum des Textes der Studierenden nur aus einer Person besteht, hilft es ungemein der Tätigkeit etwas Sinnvolles abzugewinnen, wenn sie ausreichend wertgeschätzt wird und damit gezeigt wird, dass es überhaupt ein Publikum gab. Diese Wertschätzung wird als sehr positiv aufgefasst und wird durch verschiedene Herangehensweisen erreicht, sei es durch genaue Sachkenntnis und Kommentare oder durch Ausführlichkeit des Feedbacks und Hilfestellungen:

Hmm. Naja man hat halt wirklich gemerkt, auch im Feedback, dass sie die Arbeit actually gut gelesen hat find ich. Da sie auf meine Argumentation nochmal zurückgreift und nochmal ähm Theorien anführt, die dazu passen könnten. Das, das gibt einem auch das Gefühl, dass die, die Arbeit auch verstanden und wirklich, wie sagt man, ähm irgendwie auch bearbeitet wurde von ihr.“ (I2: 90-97)

Persönliche Adressierung wird ebenfalls als Grund für eine positive Bewertung des Feedbacks angesehen. Diese erfolgt beispielsweise mittels Anrede oder Interessensbekundungen. Dabei motivierend zu sein und Unsicherheiten zu nehmen ist sehr wichtig:

Hmm. Ja ich ähm, vor allem dieser letzte Satz, dieses: „Ich würde mich freuen ihre weiteren Gedanken zu diesem Thema zu lesen. Das ist ein schöner Satz eigentlich.“ (I2: 215-216)

Insgesamt zeigt sich, dass Feedback generell erwünscht ist und von den Studierenden gelesen und reflektiert wird, auch wenn die genaue Ausprägung eines Feedbacks nicht vereinheitlicht ist. Obwohl sich die Interviewpartner\*innen stellenweise mehr Einheitlichkeit in der formalen Ausprägung und Feedbackgestaltung wünschen, ist die in ihren Emotionen enthaltende Ablehnung oder Annahme des Feedbacks ebenso mit formalen Aspekten – zum Beispiel mangelnde Anrede (I1: 10-15), zu rigide Beurteilungskriterien (I6: 109-118), umfassende Beurteilungskriterien (I4: 41-47) – begründet worden. Wichtiger als die spezifischen Einzelaspekte ist somit das, wofür sie stehen: ein persönliches oder unpersönliches Verhältnis. Somit steht bei Lehrendenfeedbacks im Vordergrund, dass durch das Geben eines Feedbacks eine gemeinsame Ebene erschaffen und damit von Studierenden als hilfreich erachtet und inhaltlich überzeugend wahrgenommen wird. Um ein solches Feedback zu gestalten, können die Aspekte der Ergebnisse herangezogen werden. Zusammengefasst bedeutet dies: Lehrende sollten ihren Studierenden insgesamt mehr Feedback im Studium geben, wobei die Länge nicht unbedingt entscheidend ist. Viel entscheidender ist ein ausgewogenes Verhältnis aus Lob und Kritik. Frühzeitiges Feedback kann dazu führen, dass die Studierenden mehr Zeit und Interesse haben, ihr Schreibprojekt zu reflektieren. Dazu sind explizite Verbesserungsvorschläge hilfreich, die Textverständnis und „Mühe“ erkennen lassen. All dies führt dazu, dass die Studierenden motivierende Wertschätzung erfahren.

## Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie diese Erkenntnisse aus den Interviews im Zusammenhang mit den erhaltenen Feedbacks stehen, zeigt Tabelle 1. Darin sind die Beurteilungen und Positionen der Interviewpartner\*innen gegenüber den Feedbacktexten der Lehrenden zusammengefasst. Die Spalte „Note“ zeigt an, welche Note die Studierenden von den Lehrenden erhalten haben. Die zweite Spalte „Fair“ fasst zusammen, ob die Befragten die Beurteilung ihrer Leistung als fair oder unfair empfinden. Die dritte Spalte „Qualität“ gibt

das Gesamturteil über das Feedback an, also ob der Feedbacktext als „gutes Feedback“ oder „schlechtes Feedback“ gesehen wurde, die vierte Spalte „Lob“ gibt an, ob die Befragten lobende Aspekte im Feedback vorfinden konnten. Die fünfte Spalte „Länge“ gibt an, wie die Befragten den Detailgrad des Feedbacks empfanden, und die sechste Spalte „Mühe“ wie die Befragten den betriebenen Aufwand der Lehrenden bei Beurteilung und Verfassen des Feedbacks einschätzen.

Person	Note	Fair	Qualität	Lob	Länge	Mühe	Emotionale Reaktion
Interview: 1(a)	1	Ja	Gut	Ja	Kein Kommentar	Kein Kommentar	Freude
Interview: 1(b)	4	Nein	Schlecht	Nein	Kurz	Zu gering	Zorn
Interview: 2	1	Ja	Gut	Ja	Kurz	Hoch	Freude & Enttäuschung
Interview: 3	x	Ja	Gut	Ja	Ausführlich	Hoch	„Gut“
Interview: 4	2	Ja	Gut	Ja	Ausführlich	Hoch	Freude & Enttäuschung
Interview: 5	2	Ja	Gut	Ja	Ausführlich	Hoch	„Gut“

Tabelle 1: Interviewergebnisse - Übersicht

In Tabelle 1 zeigt sich, dass die Note zwar ein Indikator der emotionalen Reaktion ist, allerdings in den Kontext der Gesamtinteraktion des Feedbacks gestellt werden muss, und damit nicht allein für die emotionale Reaktion verantwortlich ist. Deutlich wird außerdem die Wechselwirkung von emotionaler Reaktion mit der Bewertung des Feedbacks in den beiden Fällen, in denen die Studierenden mit einer Note 2 unzufrieden waren. Diese als schlecht wahrgenommene Note wird als in einem Fall als Ausdruck mangelnder Beschäftigung mit der Arbeit gesehen (I6), während in einem weiteren Fall die Ausführlichkeit des Feedback über die Enttäuschung der Note hinwegtröstet (I4). Dadurch zeigt sich die Vielschichtigkeit der kommunikativen Zwecke, welche Feedbacktexte erfüllen. Für die positive Wahrnehmung ist die zeitliche Intensität der Kommunikationssequenz, also der wahrgenommene Aufwand, entscheidend. Dieser wahrgenommene Aufwand ist dabei wichtiger als die tatsächliche Länge des Feedbacktextes. Außerdem führt eine gute Note tendenziell zu einer positiveren Wahrnehmung. Dass die Länge des Feedbacks nicht entscheidend ist, zeigt sich in unseren Ergebnissen, dass „große Mühe“ und als „Fair“ wahrgenommenes Feedback mit positiver emotionaler Reaktion korreliert.

## Fazit

Die Form des Feedbacks spielt eine wichtige Rolle in der Begründung der Emotionen der Befragten und damit insgesamt für die Bewertung von Feedback als hilfreich. Des Weiteren hat sich gezeigt, wie sich insbesondere die Zeitintensivität in der Bewertung des Feedbacks niederschlägt. An der Universität Wien wird zu wenig Feedback gegeben. Die Interviewten hatten trotz verschiedenen Fortschritts

im Studium nur wenig Feedbackmaterial zur Auswahl. Dabei ist selbst schlechtes oder als negativ wahrgenommenes Feedback besser als gar kein Feedback, da negativ wahrgenommene Feedbacktexte zumindest eine Anerkennung der Vielschichtigkeit der Kommunikationssituation bieten, die eine Lehraufgabe darstellt und sie formell beendeten. Sie führten zu Reflexionsprozessen und können als hilfreich bewertet werden, wenn auch nicht im selben Maße wie positiv wahrgenommene Feedbacks. Denn das Feedback wird dazu verwendet, Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung miteinander in Einklang zu bringen. Dies gelingt den Interviewten bei positiv wahrgenommenen Feedback besser. Vor allem wenn Feedbacktexte als positiv wahrgenommen werden, wird angenommen, dass sich die Lehrperson mit dem Thema befasst hat, Zeit investiert und mit Mühe und weiterführenden Hinweisen etwas Wertschätzendes produziert zu haben.

Wie schon Wingate (2010) feststellte, ist der wertschätzende Tonfall des Feedbacks maßgeblich für die positive Bewertung desselben. Die Emotionen im Zusammenhang mit den Feedbacks begründen die Bewertung der Erfahrung als positiv oder negativ. Als positiv erfahrenes Feedback wird meist als motivierend beschrieben. Gute Emotionen entsprechen eher einer guten Bewertung der befeedbackten Seminararbeit und des Feedbacks sowie der Wahrnehmung von Fairness und "Mühe". Obwohl an mancher Stelle mehr einheitliche Formalia gewünscht werden, ist die in den Emotionen enthaltene Ablehnung oder Annahme des Feedbacks ebenso mit formalen Aspekten – zum Beispiel mangelnde Anrede (I1), zu rigide Beurteilungskriterien (I6), umfassende Beurteilungskriterien (I4) – begründet worden.

Es konnten keine eindeutigen Zusammenhänge festgestellt werden, welche für alle gültige Empfehlungen begründen konnten. Auffällig ist, dass formal betrachtet das Feedback, um eine positive Reaktion auszulösen, die Möglichkeit zu einem Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden bietet. Hier ist ein Verweis auf Sommers (2012) wieder passend, die ebenfalls eine dialogische Form als ein wichtiges Element „guten Feedbacks“ klassifiziert. Zusätzlich ist es sinnvoll, wenn positive Kommentare sowie Verbesserungsvorschläge enthalten sind.

Insgesamt fällt ein Zusammenhang von Benotung, emotionaler Reaktion und Erwartungshaltungen an das Feedback auf. Durch den Zusammenhang von der Note und Bewertung des Feedbacktextes könnte die Feedbackform individuell mit der Note in Abhängigkeit gebracht werden. Die emotionale Reaktion und die damit einhergehenden Wünsche korrespondieren mit der Note. Die bestehenden Gestaltungsfreiheiten der Lehrenden bei Feedback könnten genutzt werden, dass Feedback individueller gestaltet wird. Nicht zuletzt würde dadurch am deutlichsten kommuniziert werden, was gewünscht wird: persönliche Wertschätzung in hilfreichem Feedback.

## Literatur

- Dengscherz, S. (2017). Retrospektive Interviews in der Schreibforschung. In M. Brinkschulte, & D. Kreitz, (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. (S. 139–158). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gibbs, G., & C. Simpson (2003). Measuring the response of students to assessment: The Assessment Experience Questionnaire. 11th Improving Student Learning Symposium, Open University.
- Hattie, J., & H. Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Lizzio, A., & K. Wilson (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263–275.
- Maeder, C. (2018). What Can Be Learnt? Educational Ethnography, the Sociology of Knowledge, and Ethnomethodology. In D. Beach, C. Bagley, & S. M. da Silva (Hrsg.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (S. 135–150). John Wiley & Sons, Inc.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sommers, N. (2012). *Responding to Student Writers* (1. Aufl.). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Turnitin. (2016). *From Here to There: Students' Perceptions on Feedback Goals, Barriers and Effectiveness* [White Paper]. Abgerufen von [http://go.turnitin.com/l/45292/2016-03-15/6q79r3/45292/95762/Turnitin\\_Survey\\_From\\_Here\\_to\\_There\\_Feedback.pdf](http://go.turnitin.com/l/45292/2016-03-15/6q79r3/45292/95762/Turnitin_Survey_From_Here_to_There_Feedback.pdf)
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), 519–533.