

Assessment-Feedback in der universitären Hochschullehre

Aufbau eines theoretischen Orientierungsrahmens
und
Durchführung einer explorativen Studie an der Professur für Medienpädagogik
an der Universität Augsburg

Masterarbeit
zur Erlangung des Grades Master of Arts (M.A.)
an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Augsburg

Betreuerin:
Prof. Dr. Gabi Reinmann

Eingereicht von:
Silvia Sippel
E-Mail: silvia.sippel@phil.uni-augsburg.de

Augsburg, 13. Oktober 2008

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abkürzungsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis.....	V
Einleitung	1
1 Neue Anforderungen an die Hochschule und die Hochschullehre	4
1.1 Einflussfaktoren auf die Gestaltung von Hochschullehre	4
1.1.1 Einflussfaktor 1: „Die Wissensgesellschaft“	4
1.1.2 Einflussfaktor 2: Die Wirtschaft.....	6
1.1.3 Einflussfaktor 3: Der Bologna-Prozess.....	7
1.2 Wie die Hochschule der Forderung nach mehr Kompetenzentwicklung begegnet.....	9
1.2.1 Der Kompetenzbegriff aus Sicht von Pädagogik, Wirtschaft und Bologna	10
1.2.2 Output-Orientierung und der „Shift from Teaching to Learning“	12
1.2.3 Die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte als Ansatzpunkt.....	13
1.3 Zwischenfazit	15
2 Merkmale, Funktionen und Wirkungen des Assessments	16
2.1 Zum Begriff des Assessments und den an ihn geknüpften Erwartungen.....	16
2.2 Der Einfluss von Assessment auf den Lernprozess	19
2.2.1 Assessment beeinflusst WAS gelernt wird.....	19
2.2.2 Assessment beeinflusst WIE gelernt wird	20
2.3 Über die Messbarkeit von Kompetenzen.....	23
2.4 Neue Wissensziele erfordern ein neues Assessment	24
2.5 Zur Umsetzung des Assessment for Learning.....	29
2.6 Zwischenfazit	31
3. Feedback als Komponente eines lernförderlichen Assessments.....	32
3.1 Eine Annäherung an den Begriff des Feedbacks	32
3.1.1 Zur Wortbedeutung von „Feedback“.....	32
3.1.2 Mögliche Formen von Feedback im pädagogischen Kontext.....	35
3.2 Feedback in der universitären Hochschullehre.....	39
3.2.1 Verschiedene Feedback-Prozesse an der Universität	39
3.2.2 Status Quo von Dozenten-Feedback an (deutschen) Universitäten	40
3.3 Dozenten und Studierende als Akteure im Feedback-Prozess	41
3.3.1 Feedback-Geben und Feedback-Nehmen als kommunikativer Akt.....	42
3.3.2 Studierende als Feedback-Nehmer.....	43
3.3.3 Lehrende als Feedback-Geber.....	45

3.4	Intendierte Wirkungen von Feedback und empirische Befunde	48
3.4.1	<i>Der Einfluss von Feedback auf die Lernleistung</i>	48
3.4.2	<i>Der Einfluss von Feedback auf Motivation und Emotion</i>	52
3.4.3	<i>Feedback als Instrument zur Reflexion und Metakognition</i>	55
3.5	Goldene Regeln des Feedbacks.....	56
3.5.1	<i>Günstige Rahmenbedingungen für den Feedback-Prozess</i>	56
3.5.2	<i>Empfehlungen für die inhaltliche Gestaltung von Feedbacks</i>	58
3.5.3	<i>Zur angemessenen Formulierung von Feedbacks</i>	60
3.6	Zwischenfazit	61
4.	Assessment-Feedback am Beispiel der Professur für Medienpädagogik .	62
4.1	Untersuchungsgegenstand	62
4.1.1	<i>Der Studiengang „Medien und Kommunikation“</i>	64
4.1.2	<i>Assessment-Formen und Wissensziele: Eine deskriptive Übersicht</i>	65
4.1.3	<i>Fünf Veranstaltungen im Fokus</i>	68
4.2	Fragestellung	72
4.3	Untersuchungsdesign	73
4.3.1	<i>Allgemeine Vorgehensweise</i>	73
4.3.2	<i>Erhebungs- und Auswertungsmethoden</i>	74
4.4	Dokumentenanalyse ausgewählter Feedbacks	76
4.4.1	<i>Erarbeitung eines Kriterienrasters auf Basis der „goldenen Regeln“</i>	76
4.4.2	<i>Auswahl der Dokumente und Auswertungsprozess</i>	77
4.4.3	<i>Darstellung der Ergebnisse</i>	77
4.4.4	<i>Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse</i>	80
4.5	Quantitative Online-Befragung.....	81
4.5.1	<i>Konzeption des Instruments</i>	81
4.5.2	<i>Durchführung der Erhebung</i>	84
4.5.3	<i>Darstellung der Ergebnisse</i>	85
4.5.4	<i>Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse</i>	96
4.6	Qualitative Gruppendiskussionen mit Studierenden und Interviews mit Dozenten	99
4.6.1	<i>Konzeption des Instruments</i>	100
4.6.2	<i>Durchführung der Erhebung</i>	104
4.6.3	<i>Durchführung der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse</i>	105
4.6.4	<i>Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse</i>	117
4.7	Zusammenfassung der Teilergebnisse und Bezug zu den Forschungsfragen	123
4.8	Kritik und Einschränkungen	127
5	Rück- und Ausblick.....	130
	Literaturverzeichnis	133

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
f2f	face to face
ggf.	gegebenenfalls
i.d.R.	in der Regel
RLQ	Rücklaufquote
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
Übers.	Übersetzung
vgl.	vergleiche
zit.	zitiert
%	Prozent

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Übersicht über den Aufbau der Arbeit	3
Abb. 2:	Das Prinzip des "Constructive Alignment"	25
Abb. 3:	Das Johari-Fenster	35
Abb. 4:	Das „vervollständigte Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation“	42
Abb. 5:	Der Untersuchungsgegenstand der Studie	63
Abb. 6:	Angestrebte Wissensziele und im Assessment geforderte kognitive Prozesse im Teilbereich „Kommunikationswissenschaft“, n=10	65
Abb. 7:	Angestrebte Wissensziele und im Assessment geforderte kognitive Prozesse im Teilbereich „Medienpädagogik“, n=9	66
Abb. 8:	Im Assessment geforderte kognitive Prozesse und die damit angestrebten Wissensziele im Teilbereich „Kommunikationswissenschaft“, n=10	66
Abb. 9:	Im Assessment geforderte kognitive Prozesse und die damit angestrebten Wissensziele im Teilbereich „Medienpädagogik“, n=9	67
Abb. 10:	Verteilung der Antwortoption bei Auswahl der drei wichtigsten Einflussgrößen bei der Wahl eines Kurses, n=46.....	86
Abb. 11:	Beurteilung, mit welchen Assessment-Formen bzw. unter welchen Rahmenbedingungen die Studierenden „am besten lernen“, n=46	87
Abb. 12:	Wahrnehmung der Häufigkeit verschiedener Feedback-Formen durch die Studierenden, n=46	87
Abb. 13:	Für die Lernförderlichkeit von Feedback als wichtig erachtete Komponenten, n=46.....	88
Abb. 14:	Die Wichtigkeit von Feedback bei verschiedenen Assessment-Formen, n=46.....	89
Abb. 15:	Verteilung der Befragten auf die untersuchten Veranstaltungen, n=46	89
Abb. 16:	Rahmenbedingungen des Feedback-Prozesses nach Veranstaltungen	90
Abb. 17:	Die zwei wichtigsten Rollen der Dozenten der jeweiligen Veranstaltungen	91
Abb. 18:	Von den Studierenden in den Veranstaltungen wahrgenommene Feedback-Formen	92

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Prioritäten der Stakeholder im Assessment-Prozess	18
Tab. 2:	“Learning Approaches” Studierender	20
Tab. 3:	Die zwei Dimensionen der “Revised Bloom’s Taxonomy” im Anwendungsbeispiel.....	28
Tab. 4:	Merkmalsbereiche des Feedbacks und in der Forschung behandelte Teilaspekte.....	33
Tab. 5:	Klassifikation unterschiedlicher Feedback-Komponenten nach inhaltlichen Gesichtspunkten	36
Tab. 6:	Kriterienraster der Dokumentenanalyse	76
Tab. 7:	Ergebnisse der Dokumentenanalyse.....	78
Tab. 8:	Themen der Online-Umfrage unter Studierenden	83
Tab. 9:	Von Studierenden wahrgenommene Feedback-Inhalte und Abgleich mit Dokumentenanalyse	93
Tab. 10:	Emotionen der Studierenden gegenüber dem Feedback.....	95
Tab. 11:	Von den Studierenden empfundener Nutzen des Feedbacks.....	96
Tab. 12:	Themen des Interviewleitfadens für die Gruppendiskussionen der Studierenden	101
Tab. 13:	Themen des Interviewleitfadens für die Interviews mit den Dozenten	102

Einleitung

Wer die gegenwärtigen Positionen zur Hochschullehre aufmerksam verfolgt, den wird die folgende Feststellung nicht überraschen: Die Lehre ist das „Stiefkind“ der Universitäten (vgl. Heger, 2008). Auch die Bologna-Reform konnte daran bislang nichts ändern. Im Gegenteil: In erster Linie ist diese Reform mit ihrer Umstellung auf das zweistufige Bachelor- und Master-System, der Modularisierung von Studieninhalten und der Einführung eines Leistungspunkte-Systems mitsamt studienbegleitenden Prüfungen *struktureller* Natur. Verfechter der Bologna-Reform erhoffen sich von der Umstellung ein schnelleres und effektiveres Studium mit einer größeren Praxisrelevanz. Letztere soll durch die Orientierung an definierten *Learning Outcomes* erreicht werden. Denn heutigen Hochschulabsolventen werden neben Faktenwissen auch zunehmend umfangreiche (Schlüssel-) Kompetenzen beim Eintritt in die Arbeitswelt – und darüber hinaus – abverlangt. Die *didaktische* Perspektive darauf, wie diese Kompetenzentwicklung gefördert werden kann, wird in der Bologna-Reform jedoch vernachlässigt. Der Wissenschaftsrat (2008) macht aber darauf aufmerksam, „dass sich die Ausrichtung der neuen Studiengänge auf eine beschäftigungsrelevante Qualifizierung [...] nur durch neue Lehrformen und verdichtete Interaktionsformen mit erhöhter Betreuungsintensität realisieren lässt“ (ebd., S. 14-15). Neben Mängeln im eigentlichen Lehrprozess (Stichwort: „Massenvorlesungen“) ist gerade die Betreuungssituation an deutschen Hochschulen prekär. Besonders schlecht¹ schneidet im HIS² Studienqualitätsmonitor 2007 die Qualität des Feedbacks³ ab, das Studierende an der Universität auf ihren Lernfortschritt und ihre Leistungen in Prüfungen erhalten (Bargel, Müßig-Trapp & Willige, 2008, S. 35-36). Doch nicht überall wird die Rückmeldung an Studierende sträflich vernachlässigt. Ich⁴ durfte sowohl in meinem Bachelor- als auch in meinem Masterstudium erleben, dass umfangreiches Feedback durchaus Bestandteil des Studienalltags sein kann. Aber wie kam es dazu, dass ich dieses – für den Studiengang „Medien und Kommunikation“ etwas ungewöhnliche – Thema des „Assessment-Feedbacks“ für meine Masterarbeit ausgewählt habe?

Meine Motivation. Die Idee für die vorliegende Masterarbeit entstand durch mein Engagement im Begleitstudiums-Angebot „Teletutoring“ des Grundkurses „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ im Studiengang „Medien und Kommunikation“. Dort habe ich den Dozenten Dr. Florian zwei Semester lang beim Verfassen der Feedbacks auf die eingereichten Partneraufgaben unterstützt. Im Rahmen einer eigenen Studie befasste ich mich dort bereits mit der Frage, wie dieses Assessment-Feedback – also Feedback im Rahmen eines Assessments⁵ – durch die Lernenden rezipiert wird. Auf Basis der Ergebnisse konnte das Feedback-Instrument dieser Veranstaltung weiterentwickelt werden (vgl. Sippel & Florian, 2008). Durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema Feedback kam für mich die Frage auf, wie dieses über mehrere Veranstal-

¹ Bei gleichzeitig hoher Relevanz (Bargel, Müßig-Trapp & Willige, 2008, S. 31).

² HIS steht für „Hochschul Informations System GmbH“.

³ Der Begriff „Feedback“ ist englischsprachig und müsste aus diesem Grund eigentlich ohne Genitiv-S verwendet werden. Zum Zweck der besseren Lesbarkeit wird der Begriff in vorliegender Arbeit jedoch als „eingedeutscht“ behandelt. Gleiches gilt für den Begriff „Assessment“.

⁴ Anstatt von der „Autorin“ oder „Verfasserin“ dieser Arbeit zu sprechen, verwende ich die in der Medienpädagogik legitime Ich-Form.

⁵ Der Begriff des Assessments sei zum Zweck der Einführung als „Prüfung“ definiert. Für eine genauere Beschreibung des Begriffs vgl. Abschnitt 2.1.

tungs- und Prüfungsformen hinweg eingesetzt werden kann, um die Erfüllung der aktuellen Anforderungen, die sich an Hochschullehre und Hochschulabsolventen stellen, zu begünstigen. Denn: Es gibt zwar umfangreiche Literatur zu den Themen Assessment und Feedback, doch die Variante des Assessment-Feedbacks ist im Kontext der deutschen Hochschullehre noch quasi unerforscht. Dies gilt speziell für die Hochschullehre unter den vom Bologna-Prozess definierten Rahmenbedingungen.

Aus diesem Grund verfolgt diese Arbeit zwei Ziele: Zum einen soll ein theoretischer Orientierungsrahmen entwickelt werden, der die Bedeutung von Assessment-Feedback für die Erreichung komplexer Wissensziele (z.B. Kompetenzen) zeigt. Zum anderen soll in einer eigenen empirischen Studie das gegenwärtige Assessment-Feedback an der Professur für Medienpädagogik untersucht werden, um Erkenntnisse über die Umsetzung des Feedbacks bei verschiedenen Veranstaltungs- und Assessment-Formen zu gewinnen. Im Folgenden sind beide Zielrichtungen näher beschrieben.

Das theoretische Ziel. Im ersten Teil der Arbeit entwickle ich einen umfassenden theoretischen Orientierungsrahmen, der einerseits die Notwendigkeit von Assessment-Feedback verdeutlicht und andererseits eine umfassende Einführung in dieses Konzept bietet. Dabei erläutere ich zunächst (Abschnitt 1) anhand der Einflussfaktoren „Wissensgesellschaft“, „Wirtschaft“ und „Bologna-Prozess“, welche neuen Anforderungen sich an die Hochschule und ihre Absolventen stellen und erörtere dann, wie die Hochschule der zentralen Forderung nach Kompetenzentwicklung begegnet. Ausgehend von der Erkenntnis, dass zur Förderung von Kompetenzen nicht allein eine Veränderung der Lehrmethoden genügt, sondern auch die Prüfungsmethodik an die neuen Ziele angepasst werden muss, beschreibe ich in Abschnitt 2, was ein auf die Entwicklung komplexer Wissensformen ausgerichtetes Assessment leisten kann. Abschnitt 3 führt schließlich in die Bedeutung von Feedback im Assessment ein. Neben Formen, (intendierten) Wirkungen und einer Analyse des Feedback-Prozesses beleuchtet dieses Kapitel auch den bisherigen Stellenwert von Feedback an deutschen Universitäten. Schließlich gebe ich Hinweise darauf, wie Assessment-Feedback in der Praxis umgesetzt werden kann.

Das praktische Ziel. Im Rahmen meiner eigenen Studie möchte ich nähere Erkenntnisse dazu gewinnen, wie Assessment-Feedback unter den von Bologna definierten Rahmenbedingungen realisiert werden kann. Warum nehmen sich Lehrende trotz der schlechten Betreuungsverhältnisse die Zeit für diese ausführliche Rückmeldung? Inwieweit nutzen Studierende das Feedback – trotz starker Modularisierung der Inhalte – für ihren weiteren Lernprozess? Aber auch: Wie sind Lehrende und Lernende im Feedback-Prozess motivational-emotional berührt? Um diese Fragen zu beantworten, ist es notwendig, ein „reichhaltiges Bild“ der Feedback-Prozesse in den insgesamt fünf ausgewählten Veranstaltungen zu zeichnen. Aus diesem Grund wähle ich ein multimethodisches Vorgehen, welches sich aus einer Dokumentenanalyse, einer Online-Befragung, Gruppendiskussionen unter Studierenden sowie Dozenten-Interviews zusammensetzt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich mit Rückgriff auf den theoretischen Orientierungsrahmen interpretiert.

Die nachfolgende Grafik visualisiert noch einmal den Aufbau der Arbeit und zeigt, wie der theoretische und der empirische Teil miteinander verknüpft sind.

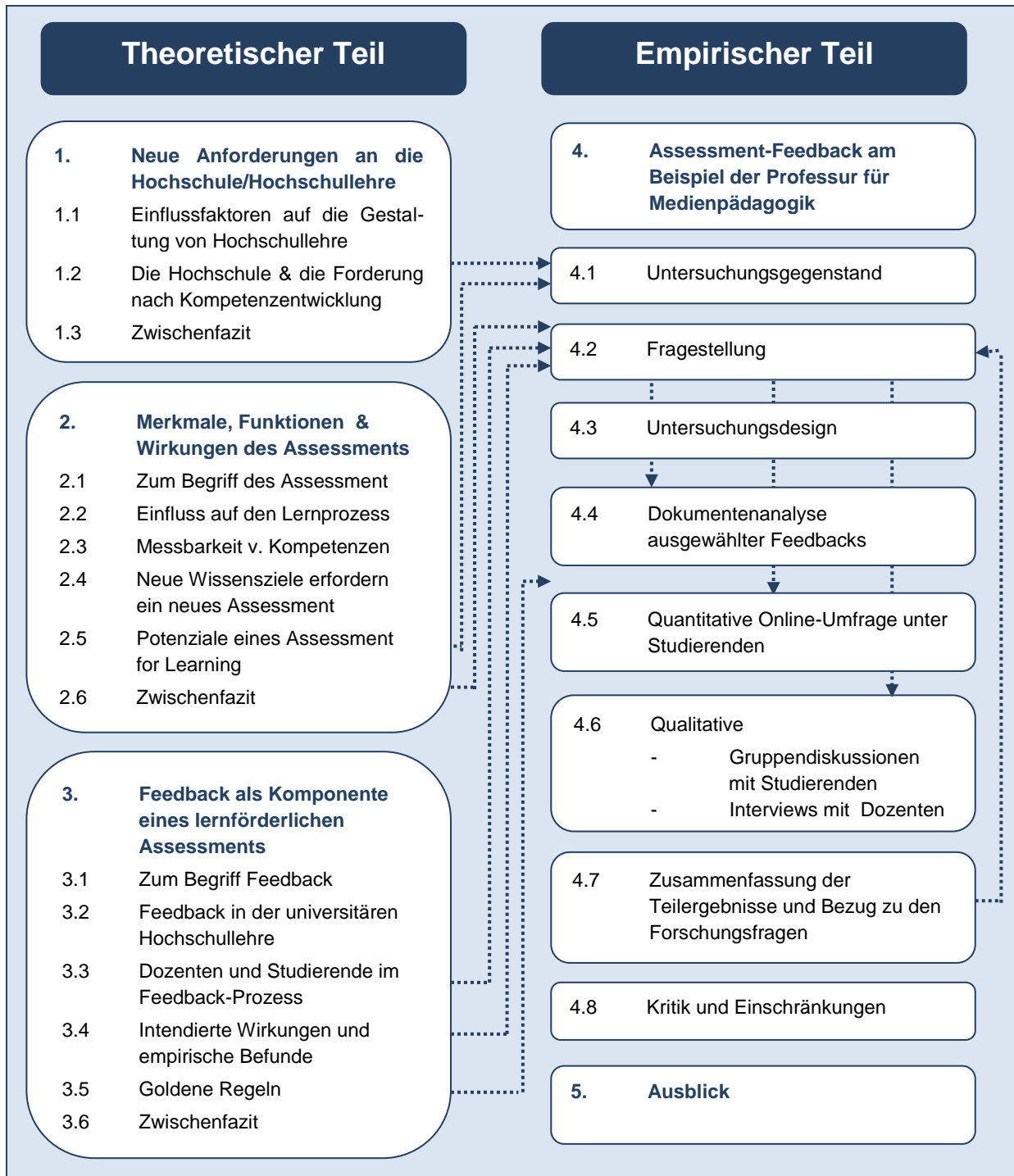


Abb. 1: Übersicht über den Aufbau der Arbeit

Quelle: Eigene Darstellung

1 Neue Anforderungen an die Hochschule und die Hochschullehre

1.1 Einflussfaktoren auf die Gestaltung von Hochschullehre

Im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte gab und gibt es eine Reihe gesellschaftlicher Veränderungen vor denen sich mittlerweile auch die Hochschulen und insbesondere die Hochschullehre nicht verschließen können. Diese Veränderungen lassen sich unter dem omnipräsenten Schlagwort der Globalisierung bündeln; sie sind Ursache, Wirkung oder logische Konsequenz dieses Phänomens. Die Einflüsse auf die Hochschullehre sind dabei entweder indirekt, indem sie Individuen als Absolventen von Hochschulen neue Qualifikationen und Kompetenzen abverlangen, oder direkt, indem strukturelle Veränderungen innerhalb des Hochschulsystems auch Auswirkungen auf die Lehre haben *sollten*.

Im Folgenden zeige ich unter drei Schlagworten⁶ gebündelt die wichtigsten Einflussfaktoren auf die Neugestaltung von Hochschullehre im Detail. Stichwort eins ist „die Wissensgesellschaft“, hier richte ich also die Perspektive auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von Wissen. Unter dem zweiten Schlagwort „die Wirtschaft“ geht es um die Beziehungen zwischen Wirtschaft und Hochschule sowie Wirtschaft und Studierenden (als zukünftige Beschäftigte). Unter dem dritten Stichwort „der Bologna Prozess“ erläutere ich die politisch definierten strukturellen Rahmenbedingungen unter deren Berücksichtigung Hochschullehre heute gestaltet wird. Die drei Schlagworte sind zu verstehen als begriffliche Klammer für die Vielzahl an laufenden Veränderungen.

1.1.1 Einflussfaktor 1: „Die Wissensgesellschaft“

Unsere Gesellschaft hat sich von einer Agrar- über eine Industrie- hin zu einer Wissensgesellschaft⁷ gewandelt. Unternehmen verkaufen somit nicht zwingend ein „greifbares“ Produkt, sondern zunehmend auch Informationen, Wissen und „intelligente“ Produkte. „Wissen“ ist aus unternehmerischer Perspektive die vierte Produktionsgröße neben Boden, Kapital und Arbeit geworden⁸ und hat diese laut North (2002) als knap-

⁶ Diese strikte Trennung der drei Einflussfaktoren ist künstlich. Eigentlich sind alle Einflussfaktoren eng miteinander verwoben, weswegen sich einige Redundanzen bei der Darlegung der drei Größen nicht vermeiden lassen.

⁷ Der Begriff „Wissensgesellschaft“ ist nur eine von vielen Bezeichnungen für unsere heutige Gesellschaft. Ob nun aber „Risikogesellschaft“, „Informationsgesellschaft“ oder „Dienstleistungsgesellschaft“ – alle diese gesellschaftlichen Entwicklungen stehen in enger Verknüpfung mit der Globalisierung, nehmen Einfluss auf die Hochschule oder stellen neue Anforderungen an sie (Steinhübl, 2003, 17-18).

⁸ Wobei Reinmann und Eppler (2008, S. 22) dieser Aussage kritisch gegenüberstehen. Nicht jede Art von Wissen kann zum Produktionsfaktor deklariert werden, sondern zunächst einmal nur solches, das objektiviert (also „öffentlich“) vorliegt. Das heißt aber nicht, dass nicht auch personales (also ausschließlich dem Individuum zugängliches) Wissen von großer Relevanz für ökonomische Belange ist. Im weiteren Argumentationsverlauf werde ich zeigen, dass Wissensarbeit *sogar in weiten Teilen* ein Prozess auf Individualebene ist. Vgl. zu personalem und öffentlichem Wissen auch Reinmann (2005, S. 8-9).

pes Gut⁹ bereits abgelöst. Neben diesem strukturellen Wandel erhöhen auch die „gesellschaftlichen Megatrends“ der fortschreitenden Globalisierung (= mehr Wettbewerb) sowie der raschen Weiterentwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien die Bedeutung der Ressource Wissen (ebd., S. 14-15).

Diese Entwicklung geht aber nicht nur mit neuen Anforderungen an Unternehmen einher, sondern beeinflusst auch „den persönlichen Lebensweg des Einzelnen“ (Mandl & Krause, 2002, S. 239). Eine zunehmende Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen (Teichler, 2005, S. 315; Böhle, Pfeiffer & Sevsay-Tegethoff, 2004) und die Anforderung an das Individuum, sich nicht auf bereits „gewonnenen Lorbeeren“ (= erworbenem Wissen) auszuruhen, sondern sich ständig fortzubilden (also lebenslang zu lernen¹⁰; Teichler, 2005, S. 316), lassen die Wissensgesellschaft von einem abstrakten Begriff zur konkreten lebensweltlichen Herausforderung werden. Als tägliche Herausforderungen für „Wissensarbeiter“ führt Heidenreich (2002, S. 353) auf, dass diese häufig unvorhergesehene Probleme lösen (82%), die Qualität ihrer eigenen Arbeit bewerten¹¹ (74%) und fortlaufend neue Dinge lernen (71%) müssen. Diese Herausforderungen lassen sich nicht allein mittels objektivierbaren Wissens bewältigen (Bauer & Munz, 2004, S. 56). Lern- und Arbeitsprozesse im beruflichen Alltag in der Wissensgesellschaft unterscheiden sich immens vom (aktuellen) Lernen an den Hochschulen. In der Praxis müssen Absolventen keine Klausuren bestehen und Essays verfassen, sondern komplexe Probleme in konkreten Kontexten lösen (Boud & Falchikov, 2006, S. 400-403). Aus diesem Grund ist eine der neuen Anforderungen an die Hochschullehre, Wissen so zu vermitteln, dass es in der Praxis angewendet werden kann bzw. – im Umkehrschluss – die Entstehung „trägen Wissens“¹² vermieden wird (Hawelka, 2007, S. 49). Um diese Befähigung zu erhalten, ist es überdies notwendig, dass Absolventen über die Kompetenz zum lebenslangen Lernen verfügen. Die Bewertung der eigenen Leistung sowie das selbstgesteuerte¹³ Setzen und Verfolgen von Zielen sind Teilkomponenten dieser Fähigkeit (Reiserer & Mandl, 2001, S. 10-11). Lebenslanges Lernen ist somit durch einen hohen Grad der Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1993) und Selbststeuerung (Dietrich, 1999) bestimmt.

Die Hochschule muss sich der Herausforderung stellen, Lernende für diese neuen Anforderungen fit zu machen (Stark, 2005, S. 8; Steinhübl, 2003, S. 20-23). Ihr obliegt die Aufgabe, das Fundament für lebenslanges Lernen zu bilden (Boud & Falchikov, 2006, S. 399). Mandl und Krause (2002) sehen aus diesem Grund „neben der Vermittlung von Basisfähigkeiten und Fachwissen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie einer fächerübergreifenden Lernkompetenz, die lebenslanges Lernen ermöglicht“ (ebd., S. 240) als Auftrag der Bildung. Grundvoraussetzung für die Befähigung zum lebenslangen Lernen ist laut Knight und Yorke (2003) eine autonomieför-

⁹ North (2002) hat das Wissensmanagement-Modell des Wissensmarktes entwickelt. Er geht davon, dass Wissen im Unternehmen ein knappes Gut ist und somit den Prinzipien des Marktes unterworfen ist.

¹⁰ Lebenslanges Lernen „umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (Bund-Länder-Kommission, 2004, S. 13).

¹¹ Sie müssen also „Self-Assessment“ betreiben.

¹² „Träges Wissen“ ist Wissen, über das Individuen zwar theoretisch verfügen, das sie aber in einer konkreten Problemsituation nicht anwenden können (Renkl, 1996).

¹³ Zum Begriff des selbstgesteuerten Lernens vgl. z.B. Faulstich (1999). Der Autor verdeutlicht, dass der Begriff teilweise auch synonym mit selbstbestimmtem, autonomen, selbstregulierten oder auch selbstorganisiertem Lernen gebraucht wird (ebd., S. 27).

dernde Lehre (ebd., S. 38), denn der Motor für das Lernen nach dem Hochschulabschluss sind weder Lehrende noch curriculare Vorgaben, sondern allein die Lernenden selber (Boud & Falchikov, 2006, S. 402). Aktuell sieht Steinhübl (2003) das deutsche Hochschulsystem „den vielfältigen und hohen Anforderungen einer sich schnell wandelnden, globalen Gesellschaft [...] in keiner Weise gewachsen“ (ebd., S. 18).

1.1.2 Einflussfaktor 2: Die Wirtschaft

Dass die steigende Bedeutung von Wissen in unserer Gesellschaft Auswirkungen auf viele Berufsfelder hat (Baartman, Bastiaens, Kirschner und van der Vleuten, 2007, S. 114) und sich somit auch Hochschulabsolventen als Arbeitende in diesen Berufsfeldern neuen Herausforderungen stellen müssen, hat der vorangegangene Abschnitt bereits gezeigt. Hochschulen sind aber nicht nur indirekt – eben durch die neuen Anforderungen an Absolventen – zu Veränderungen in der Hochschullehre angehalten, sondern auch direkt durch die Unternehmen, die ihre neuen Erwartungen gegenüber den Hochschulen artikulieren. Sie betrachten die Aufgabe von Hochschulbildung nicht mehr unter der Perspektive des Humboldt'schen Bildungsideals, sondern unter der ökonomischen Sichtweise der „Employability“¹⁴. Knight und Yorke (2003, S. 8-9) definieren die Komponenten von „Employability“ in ihrem USEM-Modell: Demnach umfasst diese Fachwissen (U = subject understanding), Fähigkeiten (S = skills), individuelle Qualitäten wie z.B. Durchsetzungskraft (E = efficacy) und metakognitive Prozesse (M = metacognition). Hochschulen sind aus Sicht der Wirtschaft für eine „zielgenaue, qualitativ hochwertige Ausbildung“ (Steinhübl, 2003, S. 19) zuständig. Unternehmen erkennen, dass neben Fachwissen auch überfachliche Kompetenzen wichtig sind (Böhle et al., 2004, S. 7; Bauer & Munz, 2004, S. 56) und stellen Bewerber gezielt unter Berücksichtigung dieser „weichen Kriterien“ ein (Steinhübl, 2003, S. 34).

Was genau diese „weichen Kriterien“, „Schlüsselkompetenzen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ sind, lässt sich angesichts der komplexen und wissensintensiven Berufsfelder jedoch kaum definieren. Zudem verändern sich Berufsbilder so rasant, dass eine überdauernde Anforderungsbeschreibung nicht möglich ist (Teichler, 2007, S. 126). Als problematisch betrachtet Teichler überdies, dass Arbeitgeber¹⁵ in der Formulierung ihrer Anforderungen häufig zu unspezifisch sind und eine Umsetzung im Bereich der Hochschulen somit schwer ist. Tatsächlich ist es ein schwieriges Unterfangen, Kompetenzen für den „Absolventen von heute“ zu definieren, welche zeitüberdauernd sind und zudem auch noch fächer- und berufsübergreifend (ebd., S. 126). Dennoch ist gerade dies eine Zielsetzung der Studie „SQ21 – Schlüsselqualifikationen im 21. Jahrhundert“. Im Ergebnisbericht (Gayk, 2005, S. 5) werden von den 129 befragten Unternehmensvertretern¹⁶ Kommunikationskompetenz (79%), Engagement (78%) und ana-

¹⁴ Für den Begriff „Employability“ (deutsch: „Beschäftigungsfähigkeit“) gibt es zahlreiche Definitionen, die sich teilweise deutlich voneinander unterscheiden. Knight und Yorke (2003, S. 5) verstehen darunter „a set of achievements, understandings and personal attributes that make individuals more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations“. Im Rahmen der EU-Beschäftigungspolitik hingegen wird dieser Begriff in der Diskussion darüber eingesetzt „wie Personen, die kaum eine Chance haben, überhaupt eine Beschäftigung zu bekommen, doch irgendwie in den Arbeitsmarkt hineingeschleust werden können“ (Teichler, 2005, S. 317).

¹⁵ Wer formuliert überhaupt, was die „Bedürfnisse der Wirtschaft“ sind? Sind das die Arbeitgeber selber, Experten, Wissenschaftler, die Politik? Auch diese Frage gibt Teichler (2005, S. 126) zu bedenken.

¹⁶ Befragt wurden überdies 5.456 Studierende aller Fachrichtungen sowie 157 Hochschulvertreter. Die Daten wurden mittels einer Online-Umfrage erhoben. Auf die Erkenntnisse der Studie zu den Befragungszielgruppen „Studierende“ und „Hochschulvertreter“ wird an späterer Stelle eingegangen.

lytisches Denken (77%) an den ersten drei Rängen notwendiger Kompetenzen geführt. Als Vermittler dieser Kompetenzen sehen 80% der befragten Unternehmen die Hochschulen in der Pflicht (ebd., S. 4). Ähnliches zeigen die Daten einer von der Unternehmensberatung Accenture (2004) durchgeführten Studie¹⁷: Hier werden Entscheidungsfähigkeit, Kommunikationskompetenz und Konfliktfähigkeit auf den ersten drei Rängen¹⁸ geführt (ebd., S. 15); also soziale Kompetenzen, die von Studierenden nicht allein durch das Lernen theoretischer Inhalte ausgebildet werden. Auch hinsichtlich der Vermittlung methodischer und prozessorientierter Fähigkeiten, stellt die Studie eine „Kompetenzlücke“ fest. Kompetenzlücke meint dabei, dass das Wissen als für die Praxis wichtig erachtet (sowohl von Studierenden als auch seitens der Unternehmen), an den Hochschulen aber nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt wird. Fachliche Kompetenzen¹⁹ werden als relativ gut vermittelt angesehen, jedoch wird auch hier die Anwendungsfähigkeit in der Praxis als nicht ausreichend kritisiert (ebd., S. 16-19). Die daraus resultierende Forderung lautet: Mehr Praxisinhalte und stärkere Berücksichtigung der Entwicklung (fachübergreifender) Kompetenzen (ebd., S. 40).

Ob dies aber tatsächlich Pflicht der Hochschulen ist, sieht Teichler (2007) kritisch. Darf Hochschulbildung sich (überwiegend) an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientieren? Dient diese Bildung nicht auch der Persönlichkeitsentwicklung sowie kulturellen und sozialen Zwecken? Auch, wenn die Beziehung zwischen Hochschulbildung und Wirtschaft kritisch betrachtet werden sollte und Universitäten²⁰ nicht alleinig als Ausbildungsinstitutionen gesehen werden dürfen, so ist eine inhaltliche wie gesellschaftliche Verflechtung nicht von der Hand zu weisen (ebd., S. 127). Durch die Universitäts- oder Fachhochschulbildung werden Studierende auf die Ausübung eines Berufs vorbereitet²¹ (inhaltliche Komponente) und die Wirtschaft ist für ein stabiles Wachstum auf gut ausgebildete Fachkräfte angewiesen (gesellschaftliche Komponente).

1.1.3 Einflussfaktor 3: Der Bologna-Prozess

Die zunehmende Bedeutung von Wissen schlägt sich auch auf der politischen Ebene nieder. Die Forderung der Wirtschaft nach qualifizierten Arbeitskräften trifft die (europäischen) Staaten als Träger des staatlichen Bildungssystems. Denn ein stabiles Wirtschaftswachstum liegt im eigenen Interesse der Politik. In die Förderung von Wissen und „Humankapital“ durch formale Bildung wird somit verstärkt Hoffnung gesetzt

¹⁷ Die Studie von Accenture und der Initiative "Neue Soziale Marktwirtschaft" entstand in Zusammenarbeit mit AIESEC und stützt sich auf zwei repräsentative Befragungen Studierender an deutschen Hochschulen. Insgesamt nahmen 1.186 Studierende der Geistes-, Natur-, Ingenieur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften von Herbst 2003 bis Frühjahr 2004 sowie 211 Vertreter der deutschen Wirtschaft teil.

¹⁸ Im (bei Accenture direkt angeforderten) Ergebnisbericht der Studie werden keine Prozentwerte zur Verfügung gestellt, sondern lediglich eine Rangfolge gebildet. Aus diesem Grund können nur oberflächliche Vergleiche zu den anderen vorliegenden Daten gezogen werden.

¹⁹ Insgesamt werden in der Studie von Accenture (2004) somit vier Kompetenzbereiche unterschieden. Fachkompetenzen gelten als der am besten vermittelte Bereich und haben nach wie vor eine große Bedeutung für den Erfolg im Berufsleben. Sie sind aber nur *einer* der notwendigen Teilbereiche.

²⁰ An dieser Stelle ist bewusst von Universitäten die Rede, da Fachhochschulen tendenziell eher als Ausbildungs- denn als Forschungsinstitutionen zu sehen sind (Hölscher & Kreckel, 2006, S. 64).

²¹ Der Studienanfängeranteil eines Jahrgangs steigt kontinuierlich und nur noch die Minderheit der Studierenden strebt eine akademische Laufbahn an; der Erwerb einer beruflichen Qualifikation steht im Vordergrund (Teichler 2005, S. 315; Hölscher & Kreckel, 2006, S. 67-68). Hölscher und Kreckel (2006) sehen „Hochschulen in Europa immer deutlicher von Eliteinstitutionen zu Stätten der Breiten(aus)bildung werden“ (ebd., S. 63-64).

(Stark, 2005, S. 8). Mit der Formulierung der „Lissabon-Agenda“ im Jahr 2000 hat der Europäische Rat die Verwirklichung der Wissensgesellschaft ins Auge gefasst (Europäischer Rat, 2000). Um „mehr wissenschaftliches, technologisches und intellektuelles Kapital zu schaffen und dieses stärker zu verbreiten“ (Stark, 2005, S. 6) wurden unter anderem Maßnahmen zur Anpassung von Bildungsinstitutionen an die Wissensgesellschaft und zur Förderung lebenslangen Lernens beschlossen (vgl. Europäisches Parlament, 2005, S. 42; Dewe & Weber, 2007, S. 88).

Bereits zuvor – im Jahr 1999 – wurde aufbauend auf die „Sorbonne-Deklaration“²² die Bologna-Erklärung verabschiedet. Hinter der Verpflichtung Deutschlands – mit mittlerweile 45 anderen europäischen Staaten – bis 2010 einen Europäischen Hochschulraum aufzubauen, stehen tiefgehende hochschulpolitische und strukturelle Zielsetzungen. Im Detail wurden sechs Zielrichtungen der Reform festgehalten:

- *Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarkt-relevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.*
- *Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen [sic] auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß [sic] (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß [sic] (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß [sic] des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß [sic] attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.*
- *Einführung eines Leistungspunktesystems - ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslange [sic] Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.*
- *Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere*
 - *für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen*
 - *für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.*
- *Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.*
- *Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.*

Quelle: Bologna-Deklaration, 1999, S. 3-5

²² Die Sorbonne-Deklaration wurde 1998 von den Bildungsministern Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschlands verabschiedet (Walter, 2006, S. 123).

Bei Bologna handelt es sich um ein primär politisch und wirtschaftlich²³ motiviertes Reformvorhaben (Hölscher & Kreckel, 2006, S. 69). Zentral ist einerseits die enge Zusammenführung Europas durch Bildung eines einheitlichen Hochschulraums und andererseits die „arbeitsmarktrelevante Qualifikation“ Studierender, welche zudem für zukünftige Arbeitgeber nachvollziehbar und vergleichbar sein soll. Zwar wird in der Bologna-Deklaration (1999) noch nicht wortwörtlich auf die Notwendigkeit der Vermittlung von (Schlüssel-) Kompetenzen hingewiesen (Kohler 2004, S. 5), im Bericht „Zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2007, S. 25-26) wird dies aber (zumindest in Bezug auf die Umsetzung des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen) explizit gemacht²⁴. Wie nun konkret die Vermittlung dieser Kompetenzen und die Sicherstellung hochqualitativer Lehre gewährleistet werden sollen, versuche in Abschnitt 1.2 darzulegen.

1.2 Wie die Hochschule der Forderung nach mehr Kompetenzentwicklung begegnet

Oben skizzierte Einflussfaktoren verdeutlichen vor allen Dingen zwei Dinge: Hochschulabsolventen sollen mit dem Verlassen der Universität handlungsrelevantes Wissen und Kompetenzen erworben haben, so dass sie der Forderung der Wirtschaft nach „Employability“ gerecht werden können. Zudem hat das Bild des Hochschulabsolventen, der mit dem Erhalt seines Zeugnisses „ausgebildet“ ist, keine Gültigkeit mehr. „Lebenslanges Lernen“ ist zu mehr als einem Schlagwort geworden – es ist nunmehr eine notwendige Bedingung für das Bestehen des Individuums in einer Welt, in der Wissen und Information eine immer kürzere Halbwertszeit haben und Beschäftigungsverhältnisse durch Instabilität gekennzeichnet sind (vgl. Weisweiler & Braumandl, 2007, S. 3). Der „Hochschulabsolvent von heute“ muss somit nicht nur zum Zeitpunkt der Beendigung seines Studiums kompetent sein (um es auf dieses Schlagwort zu verdichten), sondern eigenverantwortlich dafür sorgen, dass dieser Zustand erhalten bleibt. Hinter dem Begriff „lebenslanges Lernen“ stehen aber vor allen Dingen auch Chancen für das Individuum. Wer in die eigene Bildung investiert, hat die Chance sich beruflich (z.B. in Form einer neuen Stelle) wie privat (z.B. beim Lernen einer neuen Sprache) den eigenen Interessen und Talenten entsprechend weiterzuentwickeln.

Der nun folgende Abschnitt 1.2 beleuchtet, wie die Hochschule mittels ihrer Gestaltung von Hochschullehre auf diese Erfordernisse reagiert. Zunächst soll dafür der Begriff der Kompetenz unter der Perspektive der Pädagogik, der Wirtschaft und des Bologna-Prozesses diskutiert werden (1.2.1), um zu zeigen, dass – trotz gemeinsamer Schnittmengen – eine einheitliche Sichtweise auf dieses Konstrukt nicht möglich ist. Abschnitt 1.2.2 beschreibt, wie durch einen „Shift from Teaching to Learning“ der Lernende in den Fokus der Gestaltung von Hochschullehre gerückt werden soll und welche Hoffnungen darin für die Entwicklung von Kompetenzen liegen. Aufbauend auf dieser Argumentation stellt Abschnitt 1.2.3 didaktische Konzepte vor, die den Aufbau von Kompetenzen begünstigen und die Entstehung „trägen Wissens“ vermeiden sollen.

²³ Die Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände (2007) hat hierzu einen „Kriterienkatalog Berufsbefähigung“ erarbeitet, der zur Nutzung in Akkreditierungsverfahren der neuen gestuften Studiengänge angedacht ist.

²⁴ Kohler (2004) weist allerdings darauf hin, dass auch dann die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen nicht als genuines Ziel von Bologna zu begreifen ist, sondern als „Mittel zum Zweck“ zur Erreichung von „Employability“ (ebd., S. 5).

1.2.1 Der Kompetenzbegriff aus Sicht von Pädagogik, Wirtschaft und Bologna

Bevor ich mich mit den unterschiedlichen Perspektiven auf den Kompetenzbegriff beschäftige, richte ich meinen Blick auf andere grundlegende Begrifflichkeiten, die sozusagen das Fundament für das Verständnis von Kompetenzen und ihrer Entwicklung bilden. Zentral sind hier die Begriffe Wissen und Lernen. Steiner (2006, S. 138) beschreibt Lernen aus Sicht der Lernpsychologie als einen nicht direkt beobachtbaren Vorgang, der zu relativ stabilen Verhaltensänderungen in Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Verhalten etc. führt. Lernprozesse können dabei sowohl von außen (z.B. durch zu bewältigende Aufgaben und Problemstellungen) als auch von innen (z.B. aufgrund persönlicher Erlebnisse und Reflexion) angestoßen werden (Reinmann & Eppler, 2008, S. 13) und können entweder bewusst oder unbewusst („en passant“, Oerter, 2000, zit. nach Reiserer & Mandl, 2001, S. 4) ablaufen.

Die Vorstellung davon, wie Lernprozesse ablaufen, variiert in Abhängigkeit vom Lernparadigma durch dessen „Brille“ der Lernprozess betrachtet wird. Lernen unter behavioristischer²⁵ Perspektive unterliegt der Annahme, dass durch geeigneten Input und Feedback „richtiges“ Verhalten resultiert. Das Gehirn wird als „black box“ betrachtet (Baumgartner, Laske & Welte, 2000, S. 247). Wissen gilt hier als Besitz von Reiz-Reaktions-Verbindungen (Hussy, 1993, S. 30-33). Im Zuge der *Kognitiven Wende* rückten zunehmend Prozesse des menschlichen Denkens in den Mittelpunkt. Lernen wird unter der kognitivistischen Perspektive als Informationsaufnahme und -verarbeitung²⁶ aufgefasst (Edelmann, 1994, S. 8-9.). Die viel zitierte Analogie der Wissenstreppe²⁷ (North, 2002, S. 39) zeigt, wie Informationen durch kognitive Bearbeitung und Vernetzung zu Wissen werden. Aufbauend darauf unterscheidet North (2002) zudem Können (Wissen + Anwendungsbezug), Handeln (Können + Wollen) und Kompetenz (wiederholt richtiges Handeln). Diese stark schematisierte Darstellung zeigt auf einfache Weise, dass Wissen alleine noch kein Garant für (wiederholt) erfolgreiches Agieren in einer Praxissituation ist. Allerdings wird Norths Darstellung nicht der Komplexität menschlichen Erkenntnisgewinns gerecht, wenn man das Modell durch die „Brille“ des Konstruktivismus betrachtet. Lernen wird hier weder als ein simples Reiz-Reaktions-Muster noch als ein Prozess der Informationsverarbeitung verstanden. Zentrale Auffassung des Konstruktivismus ist, dass „die Wirklichkeit für den Menschen nicht objektiv erfassbar ist, da jede Wahrnehmung ein Ergebnis subjektiver Interpretation ist“ (Hawelka, 2007, S. 46). Der menschliche Organismus ist zwar ein energetisch offenes, aber informationell geschlossenes System („autopoietisches System“, Baumgartner, 2002, S. 308). Die äußere Umwelt²⁸ wird somit nicht objektiv erfasst, sondern ist immer eine Konstruktionsleistung des Individuums vor dem Hintergrund seines bisherigen Wissens und bisheriger Erfahrungen²⁹. Erkenntnis über die eigene Kompetenz erhält ein Individuum dann, wenn es seine interne Wissensrepräsentation mit der äußeren

²⁵ Aus dem Englischen *behavior* = Verhalten (leo.org, 2008).

²⁶ Im Kognitivismus wird der Prozess menschlichen Denkens ähnlich abstrakt wie die Informationsverarbeitung im Computer betrachtet (Baumgartner, Laske & Welte, 2000, S. 248; Hussy, 1993, S. 40).

²⁷ Norths (2002) Wissenstreppe stammt eigentlich aus dem Bereich des *organisationalen* Wissensmanagement (Reinmann & Eppler, 2008, S. 189).

²⁸ Und damit sind auch sämtliche scheinbar objektiv vorhandenen Informationen, auf Basis derer Individuen zu Erkenntnis gelangen, Ergebnis einer subjektiven Interpretation (vgl. Pörksen, 2001, für umfassende Ausführungen zu verschiedenen Positionen im Konstruktivismus). In Norths (2002) Wissenstreppe wird dies nicht berücksichtigt.

²⁹ Vgl. dazu auch den strukturgenetischen Wissensbegriff (Seiler & Reinmann, 2004).

Wissensumwelt vergleicht und sich sein Tun als „valide“ erweist³⁰ (Schüßler, 2005, S. 90). Sowohl der Aufbau von Wissen als auch in besonderem Ausmaß die Entwicklung von Kompetenzen können unter dieser Perspektive keineswegs von außen gesteuert werden. Ich vertrete in vorliegender Arbeit allerdings eine gemäßigt konstruktivistische Position, die – bezogen auf den Kontext Lehren und Lernen – ein Wechselspiel von Instruktion durch den Lehrenden und Konstruktion durch den Lernenden vorsieht. Denn absolute Selbststeuerung durch den Lernenden ist in formalen Lehr-Lern-Situationen nicht denkbar: „Zwar verarbeitet der Lernende die Reize auf eine ihm eigene Weise, dies schließt aber nicht unbedingt die Fähigkeit ein, sich selbstständig Wissen anzueignen und diesen Prozess autonom zu organisieren“ (ebd., S. 88).

Wie genau das Konstrukt „Kompetenz“ zu definieren ist, darüber herrscht keine Einigkeit (Fischer-Bluhm, 2005, S. 121). Im hier gezeichneten Spannungsfeld von Lehre (Pädagogik), Wirtschaft und Bologna wird der Begriff sogar mit äußerst unterschiedlichen Konnotationen verwendet (vgl. Voss, 2005, S. 337). Mandl und Krause (2002) erläutern, dass der Kompetenzbegriff sowohl in der Wissenschafts- als auch in der Alltagssprache genutzt wird, was seine Definition erschwere. Eine Abgrenzung von verwandten Begriffen wie Fähigkeit, Begabung, Talent, Qualifikation und Leistungsvermögen ist wünschenswert, aber aufgrund der verschiedenen Kompetenz-Konzepte nie universell formulierbar. So reichen die Sichtweisen auf Kompetenz von einer solchen als dispositionales Konzept, über Kompetenz als „intellektuelles Potenzial“, das entwickelt werden kann³¹, bis hin zu Kompetenz als Bezeichnung für erworbene Fähigkeiten innerhalb eines bestimmten Fachgebietes³². Mandl und Krause (2002) sehen Kompetenzen als "ein System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln, das durch Übung und Lernprozesse beeinflusst werden kann" (ebd., S. 243). In dieser Definition werden nicht nur kognitive Aspekte von Kompetenz („skill“), sondern auch dessen motivationale Komponente („will“) berücksichtigt (ebd., S. 241-243). Heyse (2003) integriert darüber hinaus die situativen Rahmenbedingungen in seine Definition von Kompetenzen als „persönliche Voraussetzungen zur Selbstorganisation bei der Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen, bei der auch individuelle bisher nicht genutzte Potenziale erschlossen werden“ (ebd., zitiert nach Weisweiler & Braumandl, 2007, S. 4). Auch Steinhübl (2003, S. 48) sieht in dieser Integration der Praxisperspektive ein wichtiges Bestimmungsmerkmal des Kompetenzkonstrukts. Erpenbeck und Rosenstiel (2003) vertreten ebenfalls eine aktivitätsorientierte Perspektive, heben allerdings deutlich hervor, dass Kompetenzen ausschließlich im selbstorganisierten Handeln erkennbar werden und im Unterschied zu Qualifikationen nicht in „normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen“ (ebd., S. XI). Sie bezeichnen Kompetenzen aus diesem Grund als Selbstorganisationsdispositionen.

Kompetent kann ein Individuum hinsichtlich verschiedener Dimensionen sein. Steinhübl (2003, S. 51) unterscheidet zwischen Fach-, Sozial-, Selbst- und Lernkompetenz; Mulder und Laubenbacher (2007, S. 72) führen neben Fach- und Sozialkompetenz noch die Methodenkompetenz an; Erpenbeck und Rosenstiel (2003, S. XVI) differenzieren zwischen personaler, aktivitäts- und umsetzungsorientierter, fachlich-methodischer sowie sozial-kommunikativer Kompetenz. Auch diesbezüglich ist somit keine einheitliche Definition zu formulieren.

³⁰ Vgl. hierzu auch von Glasersfelds Analogie vom „blinden Wanderer“ (Pörksen, 2001, S. 19-20).

³¹ Dies entspricht der pädagogischen Position.

³² Dies entspricht einer eher wirtschaftlichen Position.

Wenn sich also bereits Vertreter ein und derselben Fachrichtung hinsichtlich des Kompetenzkonstrukts so wenig einig sind, wie groß sind dann die Unterschiede im Vergleich der pädagogischen, wirtschaftlichen und Bologna-spezifischen Sichtweise? Während unter pädagogischer Perspektive vor allen Dingen interessant ist, wie Kompetenzen ausgebildet werden (z.B. unter welchen didaktischen Rahmenbedingungen), rücken unter wirtschaftlicher Sichtweise eher Kompetenzen im Sinne attestierter Qualifikationen in den Mittelpunkt des Interesses³³. Wie auch schon im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, orientiert sich der Bologna-Prozess tendenziell an den Belangen der Wirtschaft und nimmt dementsprechend eine wirtschaftsnahe Position in seiner Sichtweise auf das Kompetenzkonstrukt ein. Nicht der Prozess des Kompetenzerwerbs wird thematisiert sondern das, was Studierende am Ende ihrer Hochschullaufbahn an Kompetenzen erworben haben sollen. Im Fokus der Bologna-Deklaration steht also der *Learning Outcome* (Wildt, 2004a, S. 169). Von großem Interesse ist, wie Kompetenzen „gemessen“ werden können, um zukünftigen Arbeitgebern ein genaues Bild ihrer Bewerber zeichnen zu können. Für die Hochschule und insbesondere die Hochschullehre stellt sich nun einerseits die Herausforderung der Kompetenzentwicklung und andererseits die der Kompetenzdiagnostik. Für vorliegende Arbeit soll als Definition für den Kompetenzbegriff die Sichtweise von Mandl und Krause (2002) um die aktivitätsorientierte Perspektive von Erpenbeck und Rosenstiel (2003) ergänzt werden. Kompetenzen sind demnach die Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in nicht routinemäßigen Anforderungssituationen. Sie können durch Übung entwickelt, aber nicht wie Qualifikationen in einmaligen Prüfungssituationen diagnostiziert werden.

1.2.2 Output-Orientierung und der „Shift from Teaching to Learning“

Um den Begriff der Output-Orientierung bzw. die Ausrichtung auf die *Learning Outcomes* verständlich zu machen, ist ein Blick auf die bisherige Praxis in der Hochschullehre sinnvoller Ausgangspunkt. Dominant ist ein strukturorientierter Ansatz, bei dem Wissensbestände durch Lehrende selektiert sowie geordnet und an Studierende weitergegeben werden (Reis & Ruschin, 2007, S. 6). Zielsetzung dabei ist, dass die Studierende am Ende des Vermittlungsprozesses über den gleichen Wissensstand verfügen, welcher wiederum in standardisierten Wissenstests überprüft wird (Hawelka, 2007, S. 45). Dass Lernen einer Aufnahme und Wiedergabe von Wissen entspricht, wird aber spätestens unter konstruktivistischer Perspektive widerlegt (Gipps, 1994, S. 21; Stahr, 2005, S. 297-298). Aus diesem Grund richtet sich nun (a) der Fokus von durch Lehrende strukturierte Wissensbestände auf das, was Studierende am Ende einer Lerneinheit oder ihres Studiums können sollen: den *Learning Outcome* (Fischer-Blum, 2005, S. 121). Watson (2002, S. 208) definiert diesbezüglich: „A ‚Learning Outcome‘ is defined as being something that students can do now that they could not do previously.“ Neben dieser Output-Orientierung ist (b) die Frage relevant, wie Lernprozesse Studierender ablaufen müssen, so dass diese definierten Lernziele erreicht werden. Wildt (2004a, S. 169) sieht zur Realisierung dieser Studierendenzentrierung – also des *Shift from Teaching to Learning* – die Förderung von selbstorganisiertem und aktivierendem Lernen als entscheidend an. Voraussetzung dafür ist, dass sich die Rolle Lehrender von überwiegend Instruktion und Wissenspräsentation auf die Unterstützung Lernender

³³ Erpenbeck und Rosenstiel (2003, S. XI) bezeichnen dies als subjektzentrierte bzw. sachverhaltszentrierte Sichtweise auf Kompetenzen.

im Lernprozess verlagert (Szczyrba, 2005, S. 307; Welbers, 2005, S. 358; Mürmann, 2005, S. 246). Welzel (2005, S. 366) interpretiert basierend auf dieser Argumentation den *Shift from Teaching to Learning* als Übergang von der Fremd- zur Selbststeuerung Lernender (vgl. auch Müller, 2007, S. 34-36) und vertritt damit eine konstruktivistische Sichtweise.

Kritisch anzumerken ist, dass die unter der Bologna-Perspektive fokussierte Output-Orientierung zunächst einmal durch strukturelle Veränderungen erreicht werden soll. Didaktische Konzepte, die diese Output-Orientierung und die geforderte Kompetenzentwicklung unterstützen, werden in den Reformplänen³⁴ nicht thematisiert. Welbers (2007) jedoch sieht den *Shift from Teaching to Learning* durch die Modularisierung³⁵ und die Einführung eines Kreditpunktsystems in den Bachelor- und Masterstudiengängen „nicht nur angezeigt, sondern auch gut und alltagstauglich umsetzbar“ (ebd., S. 169). Die Leistungspunkte (Credit Points) kennzeichnen den *Workload*³⁶ Studierender und helfen Welbers Ansicht nach, die Kontinuität des Lernens zu sichern und „das Lehren [...] grundsätzlich vom Lernen her“ zu organisieren“ (ebd., S. 169). Ich teile hingegen Wildts (2004a, S. 169) Sichtweise, dass für eine wirkliche Orientierung an *Learning Outcomes* der Perspektivenwechsel auf den Lernenden auch und gerade in konkreten Lernsituationen unabdingbar ist. Winteler und Krauß (2005) nehmen dafür die Lehrenden in die Verantwortung: "Will man die Qualität der Hochschullehre verbessern, so müssen die in den Köpfen der Lehrenden vorherrschenden Lehrkonzeptionen erweitert und verändert werden" (ebd., S. 381). Wie diese neuen „Lehrkonzeptionen“ bzw. didaktischen Designs aussehen können, wird im Folgenden beleuchtet.

1.2.3 Die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte als Ansatzpunkt

Wenn es (ein) Ziel der Hochschul(aus)bildung ist, Studierende auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten, so muss gesteigerter Wert auf den handlungsorientierten Erwerb von Wissen gelegt werden. Nur so kann sicher gestellt werden, dass Lernende am Ende ihres Studiums nicht nur über ein in formellen Prüfungssituationen abrufbares und somit „träges“ Wissen verfügen, sondern kompetent für das Lösen komplexer Probleme sind. Unter der bereits skizzierten konstruktivistischen Perspektive auf den Lernprozess gilt, dass Wissen nicht „wie ein Gegenstand vom Lehrenden zum Lernenden transportiert werden kann“ (Mandl & Krause, 2002, S. 240-241). Lernen ist vielmehr ein aktiver und konstruktiver, situations- und kontextgebundener sowie sozialer Prozess (ebd., S. 240-241; Hawelka, 2007, S. 46-48). Lernen heißt laut Biggs (2003, S. 13) mit der Welt zu interagieren. Der bisher dominante³⁷ strukturorientierte Ansatz in der Hochschullehre wird diesen Anforderungen nicht gerecht (Mulder & Laubenbacher, 2007, S. 71; Accenture, 2004, S. 28; Bauer & Munz, 2004, S. 55-56). Vorlesungen und andere vortragsintensive didaktische Konzepte begünstigen eine Konsumentenhaltung bei den Studierenden (Heger, 2005, S. 162; Hawelka, 2007, S. 45)

³⁴ In keinster Weise zumindest in den Reformplänen der ersten Stunde (Bologna-Deklaration, 1999).

³⁵ Modularisierung meint auf struktureller Ebene „die thematische Bündelung von Lehrveranstaltungen zu in sich abgeschlossenen und abprüfbaren Einheiten“ (Reis & Ruschin, 2007, S. 6).

³⁶ Ein Leistungspunkt steht für 25 bis 30 Arbeitsstunden, die vom Studierenden investiert werden müssen.

³⁷ Dass Vorlesungen und andere vortragslastige Formen der Lehre noch immer dominant sind, zeigen neben der Studie von Accenture (2004, S. 28) – wenn auch in gemäßigttem Ton – die aktuellen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ des Wissenschaftsrates (2008, S. 24).

und ermöglichen allenfalls den Aufbau dekontextualisierten Faktenwissens (Boud & Falchikov, 2006, S. 406; Gipps, 1994, S. 21).

Lösungsansatz für die Ermöglichung handlungsorientierten und aktivierenden Lernens sind didaktische Designs, die Studierende in den Mittelpunkt des Lernprozesses rücken. Die Konzepte dafür sind vielfältig und keineswegs neu, das zeigen Ideen aus der Zeit der Studienreform in den 70er Jahren: Mit interaktionistischen Ansätzen, Praxis- und Projektbezug wurde sich hier bereits der Position des Lerners genähert (Stahr, 2005, S. 297-298). Zu den bekanntesten Konzepten zählen situiertes und problembasiertes Lernen, wo sich Studierende (in Gruppen) mit komplexen Problemen in authentischen Kontexten auseinandersetzen (Zumbach, 2003). Auch konstruktivistisch orientierte Instructional Design³⁸ Modelle wie das „Cognitive Apprenticeship“ (Mandl, Gruber & Renkl, 1994) – bei dem Lehrende nach dem Vorbild der klassischen Handwerker- ausbildung den Lernprozess Studierender als Experten begleiten – bieten Chancen für den Erwerb handlungsorientierten Wissens sowie für den Aufbau von Selbststeuerungs- und Kooperationskompetenz (Mandl & Krause, 2002, S. 240-241). Dies sind jedoch nur Beispiele für möglicherweise passende didaktische Ansätze³⁹, die die gezeichneten Anforderungen erfüllen. Der Einsatz moderner Lernformen nimmt zwar zu, ist aber dafür, dass diese Ideen nicht neu sind, noch nicht besonders weit fortgeschritten. Hawelka (2007, S. 45-46) führt drei ökonomisch-orientierte Gründe auf, die für den traditionellen strukturorientierten Ansatz in der Lehre sprechen: Durch die Strukturierung und Verdichtung der Inhalte (1) kann mehr Stoff pro Unterrichtseinheit vermittelt werden und (2) die Lehrkapazität optimal ausgenutzt werden. Überdies wird dieses Vorgehen unter Bologna insofern gefördert, (3) als dass die an Vorlesungen gekoppelte Form der Leistungsüberprüfung (Klausur) schnell und kostengünstig zu realisieren ist. Angesichts der steigenden Prüfungsbelastung unter Bologna ist dies ein gewichtiger Aspekt.

Doch was, wenn moderne Lernformen tatsächlich verstärkt Einzug in der Lehre halten? Ist dann die Entwicklung handlungsnahen Wissens und der Aufbau von Kompetenzen sicher gestellt? Reinmann (2007, S. 13-16) erklärt, dass die *Output-Orientierung* an dieser Stelle nicht zu Ende gedacht ist. Schließen an diese handlungsorientierten Lehr-Lern-Methoden die klassischen Prüfungsformen Hausarbeit, Referat und – in besonderem Maße – Klausur an, so kann der Anspruch, Kompetenzen zu diagnostizieren, nicht erfüllt werden. Insbesondere bei standardisierten Prüfungsformen (z.B. Multiple-Choice-Tests) reproduzieren Studierende allenfalls Faktenwissen und stellen nicht ihre Fähigkeiten im Problemlösen unter Beweis (Rust, 2002, S. 146).

Diese Output-Orientierung ist, als ob Studierende das Schachspielen erlernen und in ihrer Prüfung lediglich diagnostiziert wird, inwiefern sie die einzelnen Spielfiguren korrekt benennen oder auswendig gelernte Spielzüge wiedergeben können. Die resultierende Bewertung sagt nichts darüber aus, ob der Lernende ein guter Schachspieler ist. Somit gehe ich mit Schiefner (2007) dakor, welche die Gefahr sieht, dass Prüfungen „andere Ziele [...] messen, als das Lehren und Lernen an sich verfolgt“ (ebd., S. 60).

³⁸ Zum Begriff „Instructional Design“: Dieser ist das englischsprachige Pendant zum „didaktischen Design“. Laut Schulmeister (2004) wird damit eigentlich eine instruktionsintensive und damit wenig offene Lernumgebung assoziiert. Doch auch offene Lernumgebungen haben ein didaktisches Design und die Verwendung dieses Ausdrucks ist somit gerechtfertigt (ebd., S. 19).

³⁹ Das konkrete Design muss dabei immer in Abhängigkeit vom Lernziel und vom Kontext gewählt werden (Mulder & Laubenbacher, 2007, S. 75).

1.3 Zwischenfazit

Die Hochschule und insbesondere die Hochschullehre müssen sich neuen globalen, gesellschaftlichen und bildungssystemischen Herausforderungen stellen. Im Mittelpunkt dieser Veränderungen steht der Lernende, an den zum einen neue Anforderungen für die Zeit *nach dem* Hochschulabschluss gestellt werden, der zum anderen aber auch eine neue Rolle *während* des Hochschulstudiums erhält. Die Konstante ist hierbei die Notwendigkeit der Entwicklung von Kompetenzen und der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen. Kompetenzen sind dabei sowohl das Ziel (Output-Orientierung aus Bologna-Perspektive) als auch der Weg (Fokussierung von Kompetenzerwerb im *Shift from Teaching to Learning*). Eine Abkehr von ausschließlich strukturorientierten Lehrformen an den Hochschulen hin zu Lernszenarien, die Studierenden die aktive Konstruktion handlungsorientierten, komplexen Wissens ermöglichen, ist (sofern denn umgesetzt; Rust, 2002, S. 146) ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, darf aber nicht Endpunkt des *Shift from Teaching to Learning* sein. Der nachfolgende Abschnitt wird zeigen, dass sich durch standardisierte Prüfungsformen weder Kompetenzen diagnostizieren lassen noch die Entwicklung dieser gefördert wird. Neue Prüfungs- bzw. Assessment-Formen (wie sich später zeigen wird) sind dafür notwendig.

2 Merkmale, Funktionen und Wirkungen des Assessments

“If we wish to discover the truth about an educational system, we must first look to its assessment procedures“ hält Rowntree (1987, S. 1) bereits im Jahr 1987 fest. Er verdeutlicht, dass die Assessment-Methoden eines Bildungssystems großen Aufschluss über die Sichtweise auf das Lernen und die Ziele von Bildung geben. Was wäre wohl der Eindruck vom deutschen Hochschulsystem, würde man seinen Blick einzig und allein auf die praktizierten Assessments richten?

Bereits am Ende des vorangegangenen Kapitels übte ich Kritik an den gegenwärtigen Prüfungsmethoden im deutschen Hochschulsystem. Ich bezeichnete sie als nicht angepasst an die aktuellen Zielsetzungen der Kompetenzentwicklung und der Förderung lebenslangen Lernens. Auf den nächsten Seiten möchte ich mich nun im Detail der Frage widmen, wie ein Assessment sein sollte bzw. *nicht* sein darf, um die durch Wissensgesellschaft, Wirtschaft und Bologna geprägten Herausforderungen, Anforderungen bzw. Zielsetzungen zu realisieren.

2.1 Zum Begriff des Assessments und den an ihn geknüpften Erwartungen

Der Begriff Assessment wird im deutschen Sprachgebrauch überwiegend im Zusammenhang mit sogenannten Assessment-Centern gebraucht. Dabei handelt es sich um ein betriebliches Personalauswahlverfahren, bei dem Bewerber (häufig über mehrere Tage hinweg) ihr Können und ihre fachlichen, sozialen wie kommunikativen Kompetenzen unter Beweis stellen müssen. So soll gewährleistet werden, dass eine ausgeschriebene Position optimal besetzt wird. In vorliegender Arbeit geht es aber *nicht* um dieses Assessment aus wirtschaftlicher Perspektive, sondern um Assessment im Zusammenhang mit Lehren und Lernen an der Hochschule. Der englische Begriff *to assess* kann mit bewerten, bemessen, beurteilen, feststellen oder auch abschätzen übersetzt werden (leo.org, 2008). Eine eindeutige Übersetzung ins Deutsche ist nicht möglich, jedoch wird die Nähe zum Begriff des Prüfens deutlich. Der Begriff Assessment bietet laut Reinmann (2007, S. 13) allerdings eine größere Offenheit für Interpretationen (versus der intendierten Idee des Messens beim Begriff der Prüfung). Überdies wird der Terminus Assessment international verwendet.

Unter Assessment verstehe ich für diese Arbeit zunächst einmal jegliche Form von Leistung, die Lernende in ihrem Studium erbringen und auf die sie irgendeine Form der Rückmeldung erhalten. Dies können sowohl Noten als auch informelle Rückmeldungen durch Lehrende, Kommilitonen, externe Projektpartner oder auch durch den Lernenden selbst⁴⁰ sein. Die tatsächliche Komplexität des Assessment-Begriffs⁴¹ erschließt sich

⁴⁰ Auch der Lernende selbst gibt sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe eine interne Rückmeldung (zum Begriff der Rückmeldung bzw. des Feedbacks vgl. Abschnitt 3), welche z.B. aus positiven oder negativen Emotionen besteht und Einfluss auf den weiteren Lernprozess hat.

⁴¹ Elander (2004, S. 114) erklärt z.B., dass aus Lehrenden-Perspektive zum Assessment-Prozess neben der Entwicklung von Aufgaben, auch die Definition von Bewertungskriterien, die Durchführung von Bewertungen, die Rückmeldung an Studierende und die „Moderation“ des gesamten Assessment-Prozesses zählen.

allerdings erst bei einem genaueren Blick auf die Funktionen, die das Assessment im Lernprozess bzw. in der Hochschullehre einnimmt.

Die Rolle des Assessments im Lern- und Lehrprozess kann aus zweierlei Perspektiven heraus betrachtet werden. Auf der einen Seite steht Assessment im Zusammenhang mit dem eigentlichen Lernprozess. Im Idealfall sollte das Assessment Lernprozesse nicht behindern oder in eine falsche Richtung lenken, sondern fördern. Die Ergebnisse des Assessments fließen sozusagen als neuer Input in den weiteren Lernprozess mit ein (Biggs, 2003, S. 141). „Assessment for Learning“ ist der Terminus, der diese erste Zielrichtung von Assessment treffend beschreibt. Auf der anderen Seite hat Assessment die Funktion, Leistungen zu zertifizieren. Durch die Vergabe einer Note, Punktzahl oder einer vergleichbaren stark verdichteten Bewertung zertifizieren Lehrende die Leistungen der Lernenden. Aufgrund der Zielsetzung, diese Bewertungen möglichst valide und reliabel⁴² zu gestalten, dominiert unter dieser Perspektive die Vorstellung mittels des Assessments Leistungen zu „messen“. Assessment wird in diesem Fall nicht als Bestandteil des Lernprozesses betrachtet, sondern schließt an diesen an oder steht am Ende einer „Lektion“. Die Leistungsmessung führt dann zu einer Note oder aber – im Falle des Nichtbestehens – zur Selektion derjenigen, die den Lernstoff nicht den „Standards“ entsprechend erfasst haben. „Assessment of Learning“ ist der Terminus, der diese zweite Zielrichtung von Assessment treffend beschreibt und der der Idee des deutschen Begriffs der Prüfung besonders nahe kommt.

Im Deutschen wird bei diesen beiden Varianten des Assessments von formativen (Assessment for Learning) und summativen (Assessment of Learning) Prüfungen bzw. Assessments gesprochen (z.B. Reinmann, 2007, S. 14). Kritisch anzumerken ist allerdings, dass auch ein summatives Assessment am Ende einer Lerneinheit durchaus einen formativen Charakter haben kann, wenn über die Bewertung in Form einer Note hinaus auch eine inhaltliche Rückmeldung an den Lernenden gegeben wird (Newstead, 2004, S. 97). Schreibt ein Studierender z.B. eine Hausarbeit über das Thema „Autonomie im Wissensmanagement“ und erhält er neben der Bewertung 2,3 den Hinweis, dass er bei der nächsten Hausarbeit doch mehr Primärliteratur benutzen möge, so ist dies bereits eine Information, die ihn in seinem zukünftigen Lernprozess weiter bringen kann. Da meiner persönlichen Meinung nach die Unterteilung in formatives und summatives Assessment stärker den Zeitpunkt der Prüfung als deren Intention betont, möchte ich in meiner Arbeit bei den in der englischsprachigen Literatur (überwiegend) verwendeten Ausdrücken Assessment for Learning und Assessment of Learning bleiben.

Knight und Yorke (2003, S. 178) haben in einer Tabelle zusammengefasst, welche Position die Stakeholder⁴³ im Assessment-Prozess den beiden Zielrichtungen gegenüber einnehmen⁴⁴:

⁴² Unter „valide“ und „reliabel“ verstehe ich hier die Zielsetzungen, die Bewertung der Leistungen so vorzunehmen, dass (a) bei wiederholter „Messung“ der Leistung die gleichen Ergebnisse zu erwarten sind und dass (b) die vergebenen Bewertungen (z.B. „sehr gut“, „gut“ ...) zuverlässig – in dem Sinne, dass sie die tatsächliche Leistung reflektieren– sind (Elander, 2004, S. 116). Diese Zielsetzung findet sich auch in der Bologna-Deklaration (vgl. Abschnitt 1.1.3) wieder.

⁴³ Deutsch: Akteur, Anspruchsberechtigter (leo.org, 2008).

⁴⁴ Wenn zwischen „gängiger Priorität“ und „erwarteter Priorität“ unterschieden wird, so steht dies für die Prioritäten, die der jeweilige Stakeholder tatsächlich setzt und der Priorität, die eigentlich von ihm erwartet wird.

Tab. 1: Prioritäten der Stakeholder im Assessment-Prozess

Zweck des Assessments		
Zielgruppe	<i>Lernprozesse zu fördern (Assessment for Learning)</i>	<i>Leistungen zu zertifizieren (Assessment of Learning)</i>
Lernende	<i>Priorität.</i> Feedback zu erhalten, dass Lernenden wirklich hilft, sich bei der nächsten Lernaufgabe zu verbessern.	<i>Gängige Priorität.</i> Gute Noten zu bekommen. <i>Erwartete Priorität.</i> Gute Noten zu haben und sich klar über ihre Bedeutung zu sein sowie Informationen einholen, wie man es das nächste Mal besse“r machen kann.
Dozenten	<i>Gängige Priorität.</i> Dozenten korrigieren inhaltliche und formale Fehler der Arbeitsergebnisse Lernender. <i>Erwartete Priorität.</i> Lernenden Feedback zu geben, das ihnen hilft, sich weiter zu entwickeln.	Obwohl Dozenten einen nicht unerheblichen Teil ihrer Zeit damit verbringen, Leistungen zu benoten, ist es nicht klar, wie genau sie Gebrauch von Noten machen: Sie sind jedenfalls eher Produzenten als Konsumenten. Es gibt keine Anhaltspunkte, in welchem Ausmaß Dozenten sich Gedanken darüber machen, welche Bedeutungen mit den von ihnen gegebenen Noten assoziiert werden.
Universitätsleitung	<i>Priorität.</i> Verlässliche Noten zu haben, auf Basis derer Entscheidungen über einzusetzende personelle, finanzielle und strukturelle Ressourcen zur Gestaltung der Lehre getroffen werden.	<i>Priorität.</i> Verlässliche Noten zu haben, um so z.B. indirekt die Leistung eines Lehrstuhls zu zertifizieren.
Arbeitgeber	Arbeitgeber schätzen (vermutlich) die Begünstigung komplexer Lernprozesse bei Studierenden (versus Fakten-Lernen). Allerdings intervenieren sie selber nicht, um diese komplexen Lernprozesse zu fördern.	<i>Priorität.</i> Verlässliche Noten zu haben, um die Leistungen und Fähigkeiten eines Absolventen einschätzen zu können.

Quelle: nach Knight & Yorke, 2003, S. 178;
hinterlegte Felder stehen für von den Autoren vermuteten Sichtweisen der Stakeholder

Aus der Übersicht von Knight und Yorke (2003) gehen zwar die Positionen der Stakeholder gegenüber Assessment for Learning und Assessment of Learning hervor, jedoch machen die Autoren nicht ganz deutlich, auf welche Funktion von Assessment der größere Wert gelegt wird. In der Tat ist diese Frage auch nicht eindeutig zu beantworten. Würden die Stakeholder gefragt, ob es für sie Ziel ist, dass Studierende bestmögliche Qualifikationen und Kompetenzen entwickeln, so würde dies wohl kaum verneint werden. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Messen und Vergleichen von Leistungen (bei PISA, Elitförderung, Akkreditierungsverfahren etc.) schwer „im Trend“ liegt, lässt aber zumindest bei Universitätsleitung und Unternehmen den Schwerpunkt eines Assessment of Learning – und damit das Ziel der Selektion – vermuten (vgl. Reinmann, 2007, S. 14; Irons, 2008, S. 9). Auch Boud und Falchikov (2006, S. 401) bezeichnen die Funktion “[to] provide certifications of achievement“ als etabliert und teilweise sogar als einzigen Zweck wahrgenommen.

Aber warum genau sind Assessment for Learning und Assessment of Learning eher gegensätzliche Assessment-Verfahren? Die Antwort auf diese Frage liegt in der Beziehung von Assessment und Lernprozess.

2.2 Der Einfluss von Assessment auf den Lernprozess

Während Befürworter eines Assessment of Learning argumentieren, dass der Lernprozess zum Zeitpunkt des Assessment bereits abgeschlossen ist, vertrete ich die Position, dass das Assessment erheblichen Einfluss darauf hat, was (also welche Inhalte) und wie (also auf welche Art und Weise und in welcher Qualität) gelernt wird. Während Studierende die Lehre (zumindest wenn sie darin keinen aktiven Part einnehmen) weitestgehend ignorieren können, so ist das beim Assessment unmöglich – sofern der Studierende einen Abschluss erlangen möchte (Brown, 2004, S. 81).

Ich möchte nun – zunächst einmal primär aus der Perspektive traditionellen Assessments (of Learning) – anhand von Beispielen aufzeigen, inwiefern das WAS und WIE des Lernens durch das Assessment beeinflusst werden.

2.2.1 Assessment beeinflusst WAS gelernt wird

Lernen findet auf Seiten der Studierenden statt und kann nicht von außen gesteuert werden. Deswegen definiert auch die Perspektive des Lernalters auf den Lernprozess, was gelernt wird (Biggs, 2003, S. 12). Biggs (2003) erklärt, dass Studierende ihren Lernprozess vom Assessment aus organisieren⁴⁵ (ebd., S. 141). Reeves (2006) geht sogar so weit und sagt: „If something is not assessed in higher education, then it is not learned“ (ebd., S. 299 zit. nach Reinmann, 2007, S. 13). WAS gelernt wird, wird also durch das Assessment beeinflusst. Dieses WAS hat dabei zwei Dimensionen: Zum einen wird der thematische Schwerpunkt des Lernens gesetzt. „Ist das relevant für die Prüfung?“ ist eine Frage, die häufig von Studierenden an Lehrende gerichtet wird. Werden also in einer Vorlesung bestimmte Inhalte aus der abschließenden Klausur ausgegrenzt, so werden diese Inhalte auch nicht gelernt. Die andere Dimension des WAS ist die Art des Wissens, die beim Lernen für und durch das Assessment erworben wird. Wissen Studierende, dass sie eine Multiple-Choice-Klausur erwartet, so werden sie wenig Energie darauf verwenden, komplexe Zusammenhänge verstehen zu wollen. Vielmehr werden sie sich Namen, Daten und Definitionen – also in erster Linie Faktenwissen, in eingeschränktem Maße auch konzeptuelles Wissen⁴⁶ – einprägen.

Eine Zuwendung zu bestimmten Formen von Wissen führt somit auch zu einem bestimmten Vorgehen in der Aneignung von Wissen. Es besteht somit eine Beziehung zwischen Assessment und dem WAS und WIE des Lernens.

⁴⁵ Im Unterschied zum Lehrenden: Für diesen ist das Assessment das letzte Glied in seiner „Gedanken-Kette“ (Biggs, 2003, S. 141).

⁴⁶ Für eine nähere Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Wissensformen und welche kognitiven Prozesse die Entwicklung der verschiedenen Formen begünstigen vgl. Abschnitt 2.4.

2.2.2 Assessment beeinflusst WIE gelernt wird

Von großer Bedeutung für das Lernen ist es, mit welchen Intentionen und Zielen Studierende diesem gegenüberstehen. Für die Lernorientierung gibt es in der englischsprachigen Literatur unterschiedliche Termini. Neben "Learning Approach"⁴⁷ wird auch der Ausdruck "Learning Styles"⁴⁸ (Biggs, 2003, S. 31) und "Learning Goals" (Hoska, 1993, S. 107-112) verwendet. Die Lernorientierung hat schließlich Auswirkungen darauf, wie Studierende an Aufgaben herangehen; ob sie viel Engagement in die Lösung investieren; ob sie die Thematik tief durchdringen wollen; ob sie eine möglichst gute Note erreichen oder lediglich bestehen möchten. Es wird deutlich: Die Lernorientierung kann entscheidenden Einfluss auf die Qualität von Lernprozessen haben. Eng verwandt⁴⁹ ist sie mit dem Konstrukt der Lernmotivation⁵⁰ (Irons, 2008, S. 36). Auch hier sind unterschiedliche „Qualitäten“ in der Zuwendung zu Inhalten zu unterscheiden. Deci und Ryan (1993) differenzieren zwischen extrinsisch und intrinsisch motiviertem Verhalten. Bei intrinsisch motivierten Lernprozessen werden den Autoren zufolge tiefergehende Verarbeitungsstrategien eingesetzt. Das Handeln ist durch ein ausgeprägtes Gefühl von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit gekennzeichnet. Vergleichbar ist dies mit dem "Deep Approach". Bei einem extrinsisch motivierten Studierenden ohne tieferes Interesse an den behandelten Themen sind hingegen eher die im "Surface Approach" auftretenden Handlungsweisen wahrscheinlich.

Entwistle (1997, S. 19) unterscheidet drei verschiedene "Learning Approaches" (vgl. auch Biggs, 2003). Die nachfolgende Tabelle zeigt, auf welche Intentionen bei der Bewältigung einer Aufgabe die einzelnen Lernorientierungen schließen lassen und mit welchen „typischen“ Handlungsweisen Studierender diese assoziiert werden können.

Tab. 2: "Learning Approaches" Studierender

Lern-orientierung	Intention	Typische Handlungsweisen Studierender
Deep Approach	Inhalte verstehen wollen „Transformieren“	<ul style="list-style-type: none"> • Neues Wissen mit bestehendem Wissen und Erfahrungen verknüpfen • Nach zugrundeliegenden Prinzipien suchen • Inhalte auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen • Argumentationen auf ihre logische Struktur hin überprüfen • „Aktives Interesse“ für Inhalte einer Veranstaltung
Surface Approach	Die Anforderungen eines Kurses bewältigen „Reproduzieren“	<ul style="list-style-type: none"> • Das Studium ohne Reflexion über Ziel oder Strategie absolvieren • Keine Verknüpfung zwischen „Wissens-Brocken“ herstellen • Fakten und Abläufe routiniert auswendig lernen • Schwierigkeiten beim Verstehen neuer, komplexer Konzepte • Stetes Empfinden von Stress und Sorge beim Gedanken an das Studium

⁴⁷ Deutsch: „Ansatz“, „Einstellung“, „Methode“ und „Vorgehensweise“ (leo.org, 2008).

⁴⁸ Der Ausdruck "Learning Styles" kann ins Deutsche als „Lernstile“ übersetzt werden.

⁴⁹ Vgl. für den Zusammenhang von Lernstrategien und Motivation Boekaerts und Martens (2006, S. 119)

⁵⁰ Für die Frage nach der Motivation Studierender im Lernprozess und insbesondere der Bedeutung der „Selbstbestimmungstheorie“ von Deci und Ryan (1993, 2000) vgl. Abschnitt 3.4.1.

Lern-orientierung	Intention	Typische Handlungsweisen Studierender
Strategic Approach	Die bestmögliche Note erreichen wollen „Organisieren“	<ul style="list-style-type: none"> • Kontinuierliche Anstrengung über das gesamte Studium hinweg • Auffinden relevanter Materialien und Informationen wichtig • Effizientes Zeit- und Anstrengungs-Management • Wachsam gegenüber Assessment-Anforderungen und -Kriterien sein • Arbeitsleistungen an die Präferenzen der Prüfer anpassen

Quelle: in Anlehnung an Entwistle, 1997, S. 19

Um in der Praxis anwendbares Wissen zu erwerben und somit nicht nur simples Faktenwissen zu erlernen, ist ein *Deep Approach* eindeutig einem *Surface Approach* vorzuziehen. Der *Strategic Approach*⁵¹ – mit seiner Nähe zum Konzept der Leistungsmotivation – tritt zumeist in Kombination mit einer der beiden anderen Lernorientierungen auf. Sowohl ein Lernender mit eher tiefenorientierten Verarbeitungsstrategien als auch ein Studierender, der eher oberflächliche Lernstrategien anwendet, kann bestrebt sein, eine besonders gute Note zu erreichen. Begünstigt wird der *Strategic Approach* durch den Bologna-Prozess. Da eine Vielzahl an studienbegleitenden Leistungsnachweisen zu erbringen ist, die in der Regel in die Endnote mit einfließen, macht es für Studierende Sinn, ihre begrenzten Ressourcen strategisch bzw. „individualökonomisch“ (Reinmann, 2007, S. 10) einzusetzen.

Im Hinblick auf diese Lernorientierungen Studierender und die Lernprozesse an der Universität stellt sich nun die Frage, ob die jeweilige Lernorientierung respektive das jeweilige „Lernvorgehen“ Ursache oder Wirkung ist. „Ursache“ meint dabei die Ansicht (vieler Lehrender), dass Studierende tendenziell oberflächenorientierte Lernstrategien im Studium anwenden⁵², die wiederum zu unbefriedigenden Lernergebnissen führen. Ist die Lernorientierung hingegen „Wirkung“, ist darunter die Idee zu verstehen, dass die äußeren Umstände der Lernsituation die Lernstrategie Studierender erheblich beeinflussen (Rust, 2002, S. 149). Ramsden (1997, S. 202) erklärt: “[A] lack of interest or motivation can be seen as arising from a context, rather than being fixed attributes which a student brings to a situation.” Dennoch beeinflussen frühere Erfahrungen (wie z.B. die Schulzeit) grundsätzliche Haltungen in der Lernorientierung. Biggs (2003) spricht bezüglich solcher langfristigen Tendenzen (also individuellen Dispositionen) lieber von einer „akademischen“ bzw. „nicht-akademischen Orientierung“ (ebd., S. 4).

Ich gehe in meiner Definition somit den Mittelweg und halte für vorliegende Arbeit fest, dass Studierende aufgrund ihrer Erfahrungen, Persönlichkeitseigenschaften, Motive und Ziele⁵³ zwar bestimmte Verhaltenstendenzen haben, dass das in einer konkre-

⁵¹ Der Strategic Approach basiert u.a. auf der Annahme, dass neben expliziten Informationen zu z.B. Bewertungskriterien und Anforderungen im Assessment Studierenden auch über implizites Wissen zum „hidden curriculum“ (Elander, 2004, S. 114) verfügen. Als Beispiel: Einem Studierenden ist bekannt, dass er beim Lehrenden A mit weniger Aufwand eine gute Note erhält als beim Lehrenden B.

⁵² Heger (2005) sieht einen Grund für die Verwendung eher oberflächenorientierter Lernstrategien (vielleicht noch in Kombination mit einer strategischen Herangehensweise, um eine gute Note wahrscheinlich zu machen) darin, dass Studierende das Studium heute „oft als kurz zu haltende Ausbildungsetappe begreifen“ (ebd., S. 161).

⁵³ Erfahrungen im Lernen haben Studierende bereits in der Schule gesammelt; Persönlichkeitseigenschaften sind die Merkmale einer Person, die seinen Charakter ausmachen; als Motive werden Be-

ten Lernsituation auftretende Lernverhalten aber in Abhängigkeit von den Merkmalen und Anreizen der Situation steht. Lern*handeln* beruht somit im Sinne des „klassischen“ Grundmodells der Motivationspsychologie (Rheinberg, 2000, S. 70) auf der aktuellen Motivation Studierender, die wiederum aus dem Wechselspiel von individuellen Motiven und situativen Anreizen erwächst (Biggs, 2003, S. 31). Die im Studium durchgeführten Assessments haben einen (bislang eher negativen) Einfluss darauf, WAS und WIE gelernt wird. Die „Learning Approaches“ (also das WIE) lassen sich jedoch über die Gestaltung des Assessments (positiv) beeinflussen und damit auch die Qualität des Lernens (Rust, 2002, S. 145; Mulder & Laubenbacher, 2007, S. 75; Ridgeway, McCusker & Peard, 2006, S.7).

Wie muss also ein Assessment⁵⁴ sein, so dass es einen positiven Einfluss auf die Lernorientierung Studierender hat? Leichter ist es, festzuhalten, wie das Assessment *nicht* sein sollte: Eine Oberflächenorientierung wird laut Rust (2002, S. 149-150) wahrscheinlich, wenn Studierende keine Wahlmöglichkeiten haben, mit welcher Form von Assessment sie ihre Leistungen erbringen wollen. Auch Druck und äußere Kontrolle (z.B. dadurch, dass – wie im Bachelor- und Master-Studium – jede Leistung benotet wird oder dass Studierende einen sehr hohen *Workload* haben), können als autonomieeinschränkend erlebt werden und damit intrinsische Motivation und tieferegehende Verarbeitungsstrategien verhindern (Deci & Ryan, 2000, S. 65). Auch Huber (2007) warnt davor, dass eine Anhäufung vieler kleinerer (benoteter) Tests und Prüfungen im dualen Bachelor- und Master-Studiensystem zu oberflächenorientierten Lernstrategien führt (ebd., S. 110). Studierende verlieren seiner Ansicht nach die Möglichkeit, sich über einen längeren Zeitraum in Lerninhalte zu vertiefen. Newstead (2004, S. 99) sieht die Chance zur Förderung eines *Deep Approach* bei Studierenden in der Anwendung studienbegleitender Assessments, die aber nicht als Tests oder Kurzklausuren, sondern z.B. in Form von Projektarbeit realisiert werden sollen. Er empfiehlt, diese studienbegleitenden Assessments unbenotet zu lassen, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, tatsächlich neue Dinge auszuprobieren und nicht in Sorge um die Bewertung die Kreativität in der Bearbeitung einzuschränken (ebd., S. 97; Irons, 2008, S. 19). Rust (2002, S. 146) schätzt Noten hingegen als wichtigen Motivator für das größtmögliche Engagement Studierender ein⁵⁵ (vgl. Marsden, 2008).

An dieser Stelle möchte ich meine Ausführung zur Gestaltung möglichst lernförderlicher Assessments unterbrechen und meinen Blick noch einmal auf der eben angeschnittenen Thematik der Bewertung von Assessments richten. Im nächsten Abschnitt behandle ich die Frage, inwiefern eines der Hauptmerkmale eines Assessment of Learning – nämlich das Zertifizieren von Leistungen – überhaupt mit dem neuen Ziel

weggründe menschlichen Handelns bezeichnet (Rudolph, 2003, S. 1) und Ziele (eigentlich zugehörig zur Unterkategorie „explizite Motive“) sind das, was das Individuum durch sein Verhalten anzustreben versucht (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 4).

⁵⁴ Auch wenn ich an dieser Stelle nur auf den Zusammenhang von Assessment und Lernorientierung eingehe, so sollte klar sein, dass auch sonstige Komponenten im Lernprozess – z.B. das didaktische Konzept – die Lernorientierung beeinflussen. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000; vgl. Abschnitt 3.4.2) wird intrinsische Motivation (oder eine extrinsische Motivation „höherer Qualität“ mit einem ausgeprägtem Gefühl der Selbstbestimmung) und somit die Anwendung tiefergehender Verarbeitungsstrategien wahrscheinlich, wenn Lernumgebungen eher offen gestaltet sind und dadurch für Studierende Wahlmöglichkeiten und die Chance zum aktiven Handeln entstehen (vgl. auch Rust, 2002, S. 149).

⁵⁵ Dem Dilemma, dass in einem lernförderlichen Assessment nach Ansicht mehrerer Autoren keine Note gegeben werden sollte und dem Umstand, dass dies unter Bologna quasi nicht möglich ist, werde ich mich in Abschnitt 3.5.2 noch einmal genauer widmen.

der Hochschullehre – der Entwicklung von Kompetenzen bei Studierenden – vereinbar sind. Anders formuliert: Können Kompetenzen gemessen werden?

2.3 Über die Messbarkeit von Kompetenzen

Wenn unter Bologna auf die Entwicklung von Kompetenzen, die Herstellung von Employability und die Zertifizierung beider Dinge großer Wert gelegt wird, so stellt sich in der Hochschullehre die Frage, wie diese Zertifizierung vollzogen werden kann. Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, wird vor allem einem Assessment of Learning dieser Zweck zugeschrieben. Traditionell zur „Messung“⁵⁶ der Leistungen eingesetzt werden standardisierte Prüfverfahren wie Multiple-Choice-Tests und Klausuren. Diese sind einfach auszuwerten (und somit effizient) und versprechen eine gute Vergleichbarkeit der Bewertung (Wolf, 1995, S. 32). Durch solche Tests können aber keine komplexen Kompetenzen oder Handlungsfähigkeit diagnostiziert werden, da bei der Bearbeitung gewöhnlich nicht solche kognitiven Aktivitäten gefordert werden, die auf Kompetenzen schließen lassen (Biggs, 2003, S. 152). Baartman et al. (2007) vertreten den gleichen Standpunkt und definieren: „Testing is seen as mainly addressing basic lower level skills and cognitive competences, based on the repetition of what has been taught in class or read in the textbook and is used almost exclusively summatively“ (ebd., S. 116).

Knight (2003, S. 125) fordert auf, darüber nachzudenken, ob bei der Bewertung von Kompetenzen mit einer einzelnen Note nicht die Komplexität und Individualität dieser Kompetenzen vernachlässigt werden. Überdies räumt er mit der Vorstellung auf, dass Lehrende von einer einmaligen Performance auf Kompetenzen schließen könnten. Tatsächlich sollte eine Diagnose von Kompetenzen sich auf mehrere Handlungen Studierender stützen (ebd., S. 21). Baartman et al. (2007) differenzieren überdies zwischen der in einer künstlichen Situation gezeigten Performance und Kompetenz, welche die Autoren als das, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten vermag, definieren (ebd., S. 116, vgl. Wing, 1990, S. 120-121). Gipps (1994) erklärt zum Messen von Leistungen: „Assessment is not an exact science, and we must stop presenting it as such“ (ebd., S. 167). Auch Elander (2004) betont die Subjektivität der Beurteilung in Assessments. In Abhängigkeit von der Expertise und Erfahrung von Lehrenden können teils große Unterschiede in der Bewertung einer Leistung durch verschiedene Assessoren auftreten. Auch darf nicht vernachlässigt werden, dass Lehrende keine vorurteilsfreien Roboter sind, sondern in ihre Bewertung u.U. auch ihre persönliche Meinung über den Lernenden einfließen lassen (ebd., S. 115-117).

Mit den Feststellungen, dass (a) das Messen von Kompetenzen grundsätzlich nicht möglich ist; dass (b) in standardisierten Tests noch nicht einmal solche komplexen Prozesse durch Studierende eingesetzt werden und dass (c) ein solches Assessment of Learning sogar negative Auswirkungen auf das Lernen allgemein und die Entwicklung von Kompetenzen hat, geht einher, dass Veränderungen im Assessment-Prozess notwendig sind. Ziel des „neuen“ Assessments sollte zum einen sein, die Ausbildung von Kompetenzen, Beschäftigungsfähigkeit und der Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen zu begünstigen und zum anderen, diese auch in irgendeiner Weise zu diagnostizieren. Baartman et al. (2007, S. 118) fordern dafür einen Wandel von einer Test-

⁵⁶ Hussy (1993) definiert: Messergebnisse gelten als objektiv, da „verschiedene Personen zum (annähernd) gleichen Ergebnis kommen“ (ebd., S. 21).

Kultur hin zu einer Assessment-Kultur bei der – genau so wie beim *Shift from Teaching to Learning* proklamiert – die eigentlichen Ziele des Lernprozesses in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden sollen. Dieser Schritt hin zur Studierendenzentrierung wurde bis dato nicht vollzogen (Boud & Falchikov, 2006, S. 399-400). Ziel von Assessment darf es nicht sein, Studierende „auszusortieren“ oder ihre Leistungen untereinander zu vergleichen (normatives Assessment), sondern es geht darum, festzustellen, ob sie kompetent sind oder nicht. Dafür ist ein kriterienbasiertes Assessment notwendig (vgl. Biggs, 2003, S. 145; Rust, Price & O'Donovan, 2003, S. 156). Wie dies realisiert werden kann, zeigt der nächste Abschnitt.

2.4 Neue Wissensziele erfordern ein neues Assessment

Der Gedanke, dass „höhere“ Wissensziele ein neues Assessment erforderlich machen ist nicht neu. Resnick erklärt bereits 1987, dass zur Diagnose komplexer Wissensziele⁵⁷ Assessments konzipiert werden müssen, die den unmittelbaren Einsatz dieser Wissensformen erfordern (ebd., S. 46). Die von Bologna definierten Rahmenbedingungen machen die Erfüllung dieser Forderung nicht leicht. Huber (2007) sieht in der veränderten Rolle von Prüfungen, Tests und Examen gar einen Knackpunkt der Umstellung auf das neue Studiensystem. Die Vervielfachung der benötigten Prüfungsleistungen in Kombination mit der Unerfahrenheit des deutschen Hochschulsystems diesbezüglich hat vielerorts zu vorschnell beschlossenen Strukturen und Regelungen geführt. Vorschnell meint hierbei, dass diese Regelungen beschlossen wurden, noch bevor *Learning Outcomes* und zu entwickelnde Kompetenzen definiert und die Kursinhalte restrukturiert wurden. Bei diesem Vorgehen läuft die Umstellung auf Bachelor und Master laut Huber unter dem Motto „alter Wein in neuen Schläuchen“ (ebd., S. 111).

Ein Ansatz, der sich genau dieser Herausforderung – nämlich der Ausrichtung von Lehr- sowie Lernaktivitäten und Assessment-Methoden an intendierten *Learning Outcomes* – stellt, ist das Konzept des *Constructive Alignment* von Biggs (2003). Biggs vertritt darin die konstruktivistische Position, dass Wissen aktiv auf Seiten des Lernenden konstruiert wird, mit der Idee zusammen, dass alle Lernaktivitäten darauf abgestimmt⁵⁸ sein müssen, was Studierende lernen sollen. Für eine kompetenzorientierte Lehre müssen sowohl die Instruktionen durch den Lehrenden, als auch die Lernaktivitäten auf Seiten der Lernenden sowie das Assessment auf Basis der gleichen Prinzipien (nämlich auf Basis der Studierendenzentrierung) konzipiert werden:

⁵⁷ Bei Resnick (1987) definiert als „higher order thinking“, welches neben fachspezifischem Wissen auch allgemeine und „softe“ Kompetenzen wie eine gute schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Präsentations- und Argumentationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zum kritischen Denken und zur (Selbst-) Evaluation umfasst. Letztgenannte „softe Kompetenzen“ bezeichnet sie als „enabling skills for learning and thinking“ (ebd., S. 46).

⁵⁸ Deutsch: abgleichen, abstimmen (leo.org, 2008).

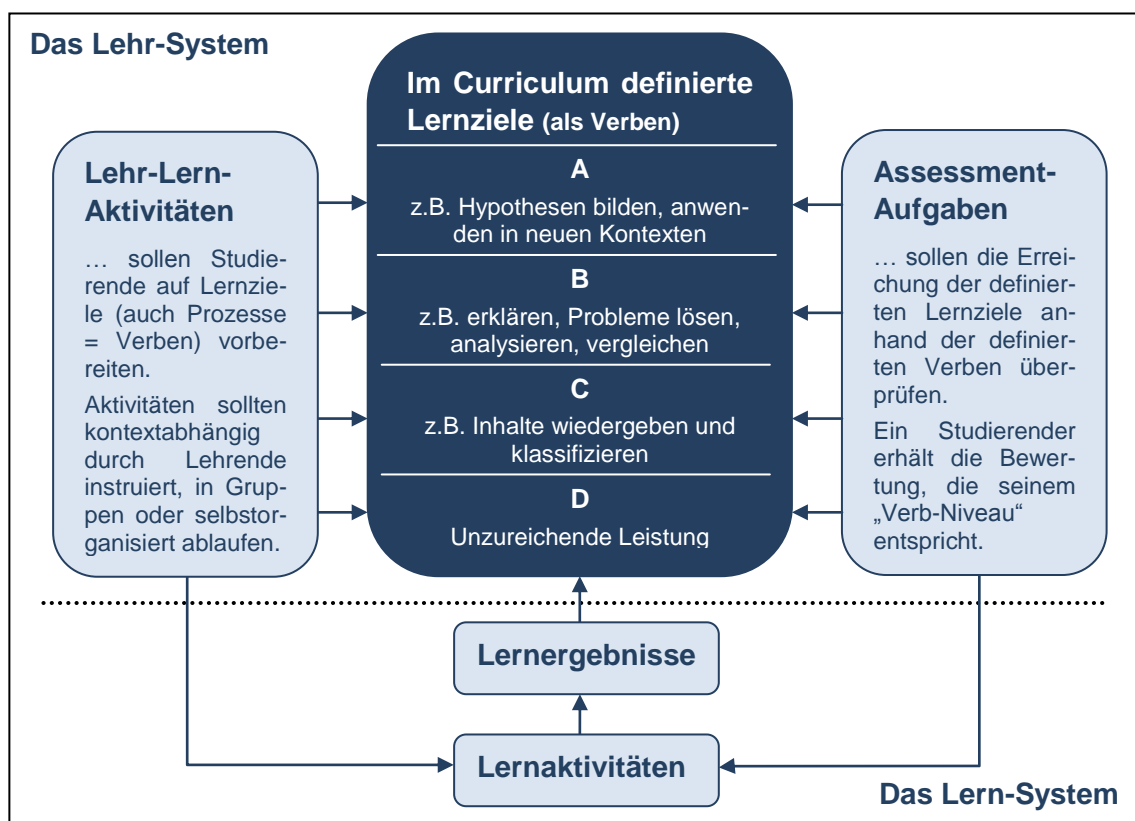


Abb. 2: Das Prinzip des "Constructive Alignment"

Quelle: Eigene Darstellung nach Biggs (2003, S. 28)

Rust (2002) erläutert das Vorgehen bei der Umsetzung des *Constructive Alignment* in drei Kernschritten. Zunächst (1) müssen klare Lernziele (*Learning Outcomes*) definiert werden, dann (2) gilt es, Assessments zu entwickeln mit denen die Erreichung dieser Lernziele tatsächlich beurteilt⁵⁹ werden kann. Schließlich (3) soll das didaktische Design so gestaltet werden, dass Studierende alles Wissen und alle Fähigkeiten erlernen, die für ein erfolgreiches Handeln im Assessment notwendig sind (ebd., S. 148). Durch ein solch strukturiertes Vorgehen bei der Gestaltung von Lehr-, Lern- und Assessment-Aktivitäten wird sichergestellt, dass Studierende die definierten *Learning Outcomes* tatsächlich erreichen können⁶⁰. Biggs (2003) beschreibt die Rolle des Lernenden wie folgt: "Constructive alignment makes the students do the real work, the teacher simply acts as a broker between the student and a learning environment that supports the appropriate learning activities" (ebd., S. 27).

Damit Studierende zusätzlich die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen – als herausragend wichtige Anforderung an Arbeitende in der Wissensgesellschaft – ausbilden, fordern Boud und Falchikov (2006, S. 399-411) eine Erweiterung von Assessment-Methoden um eine Langzeit-Perspektive. Bisher, so kritisieren die Autoren, liegt der Fokus von Assessments ausschließlich auf der Förderung und Zertifizierung klar definierter Lernziele. Neben einem Assessment of Learning und einem Assessment for

⁵⁹ Es müssen also Bewertungskriterien entwickelt werden, die die Erreichung definierter Lernziele einschätzbar machen. Dass es große Unterschiede in kriterienbasierten Assessments gibt verdeutlicht Sadler (2005).

⁶⁰ Vgl. für einen Vorschlag, wie ein Curriculum in Zeiten von Bologna modularisiert und auf Lernziele ausgerichtet werden kann Reis und Ruschin (2007).

Learning besteht die Notwendigkeit für ein “Assessment to foster Learning throughout life” (ebd., S. 400). Lernende dürfen in diesem Assessment nicht „Gegenstand“ sein, sondern müssen einen aktiven Part im Assessment-Prozess einnehmen. Lernziele, Bewertungskriterien und Rückmeldungen sollen nicht ausschließlich durch Lehrende definiert und vermittelt werden. Nur, wenn Studierende in diese Prozesse eingebunden werden, können sie lernen, ihre Lernprozesse und Leistungen selber zu „assessen“ (ebd., S. 402; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 207). Dadurch betonen die Autoren noch einmal, wie wichtig die Fähigkeit zur Selbststeuerung für lebenslanges Lernen ist.

In Abbildung 2 wird gezeigt, dass für die Definition von Lernzielen im *Constructive Alignment* Verben verwendet werden sollten, so dass deutlich wird, welche Handlungen ein Lernender erfolgreich durchführen muss, um die jeweilige „Kompetenzstufe“⁶¹ zu erreichen. Einen guten Ansatz, welche Handlungen Lernender zur Entwicklung der unterschiedlichen Formen von Wissen führen, bietet Krathwohl (2002) mit seiner “Revised Bloom’s Taxonomy”. Die seinen Ausführungen zugrunde liegende “Taxonomy of Educational Objectives” wurde 1965 von Benjamin S. Bloom veröffentlicht. Die intendierten Lernziele sind hier anhand der Stufen *Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis* und *Evaluation* hierarchisch geordnet. D.h. um z.B. die Stufe *Application* zu erreichen, müssen Lernende zunächst die Stufen *Knowledge* und *Comprehension* erklommen haben. Ausgenommen der Stufe *Application* sind zu jedem Begriff Unterstufen formuliert⁶², die ebenfalls aufeinander aufbauen (Krathwohl, 2002, S. 213). Ein solch streng hierarchischer Aufbau wird aber dem menschlichen Lernprozess nicht gerecht. Krathwohl (2002) entwickelt aus diesem Grund die eindimensionale Taxonomie von Bloom zu einer zweidimensionalen Systematik weiter. Er unterscheidet zwischen den Wissensformen *Faktenwissen, konzeptuelles Wissen, prozedurales Wissen* und *metakognitives Wissen*⁶³ zu denen er jeweils charakteristische Ausprägungen auflistet. Diese Wissensformen sind die erste Dimension von Krathwohls Klassifikation. Die zweite Dimension umfasst die bei den Lernenden ablaufenden kognitiven Prozesse: *erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, evaluieren* und *kreieren*. Diese werden, wie auch die Wissensformen, von Stufe zu Stufe komplexer. Die Neuerung in Krathwohls Taxonomie liegt darin, dass die einzelnen kognitiven Prozesse grundsätzlich in Kombination mit jeder Wissensform auftreten können. In der ursprünglichen Taxonomie von Bloom war dies aufgrund des eindimensionalen hierarchischen Aufbaus nicht möglich. Der zweite Vorteil von Krathwohls Systematik liegt in der Verwendung leicht verständlicher Verben. Zu den sechs kognitiven Prozessen führt er „typische“ Verben auf (ebd., S. 215):

⁶¹ Nicht zur Verwechslung sind diese „Kompetenzstufen“ mit dem Grundgedanken der Wissenstreppe von North (2002). Um Kompetenzen in der Hochschule nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu zertifizieren, müssen Abstufungen im Grad der Ausbildung von Kompetenzen bzw. der Erreichung von Lernzielen getroffen werden.

⁶² Bezüglich der Stufe *Knowledge* formulierte Bloom die drei Unterpunkte *knowledge of specifics, knowledge of ways and means of dealing with specifics* und *knowledge of universals and abstractions in a field*. Auch bei diesen Untergruppen steigt also mit jeder Stufe die Komplexität. Im Beispiel *Knowledge* sind z.B. die Komplexitätsstufen *Faktenwissen, konzeptuelles Wissen* und (ansatzweise) auch *prozedurales Wissen* erkennbar.

⁶³ *Faktenwissen* steht für Fachbegriffe und z.B. Namen/Daten; *konzeptuelles Wissen* meint Wissen über Strukturen, Klassifikationen, Theorien und deren Beziehungen; *prozedurales Wissen* meint Kenntnisse über Fähigkeiten, Techniken und Methoden; *metakognitives Wissen* meint strategisches Wissen, Wissen über Kognition im Allg. sowie Wissen über das Selbst (Krathwohl, 2002, S. 214).

1. **Erinnern:** relevantes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen
 - a. Erkennen
 - b. Sich wieder ins Gedächtnis rufen, z.B. nennen
2. **Verstehen:** die Bedeutung von Texten, Bildern, Kommunikation erschließen
 - a. Interpretieren
 - b. Beispiele geben
 - c. Klassifizieren
 - d. Zusammenfassen
 - e. Schlüsse ziehen
 - f. Vergleichen
 - g. Erklären
3. **Anwenden:** ein bestimmtes Vorgehen in einer vorgegebenen Situation durchführen
 - a. Ausführen
 - b. Implementieren
4. **Analysieren:** Materialien in ihre einzelnen Bestandteile zerlegen und deren Beziehung untereinander analysieren oder sie in einen Gesamtzusammenhang bringen
 - a. Differenzieren
 - b. Organisieren
 - c. Rückschlüsse ziehen
5. **Evaluieren:** auf Basis von Kriterien und Standards Bewertungen aussprechen
 - a. Prüfen
 - b. Kritisieren
6. **Kreieren:** Elemente zu einem neuen Ganzen kombinieren oder ein komplett neues Produkt herstellen
 - a. Entwickeln
 - b. Planen
 - c. Produzieren

Diese Verben können dazu genutzt werden, Lernziele im Sinne von Biggs (2003) *Constructive Alignment* zu definieren sowie Assessments zu kreieren, bei denen genau diese kognitiven Prozesse durch die Studierenden eingesetzt werden müssen. Anhand einiger Beispiele möchte ich diesen zweiten Schritt nun verdeutlichen.

Sollen Studierende grundlegende Kenntnisse auf einem Gebiet erwerben (also Faktenwissen und konzeptuelles Wissen sowohl erinnern als auch verstehen), so könnte ein Assessment („G“ steht für Grundlage) wie folgt formuliert sein:

G1: Nennen Sie die wichtigsten Elemente von Konzept X.

G2: Führen Sie selbst entwickelte Beispiele für die Elemente von Konzept X an.

G3: Nennen Sie Konzept Y und erklären Sie die Beziehung zu Konzept X.

G4: Interpretieren Sie die vorgestellte Grafik vor dem Hintergrund von X und Y.

Sollen Studierende eher Handlungswissen („H“ steht für Handlung) erwerben, so liegt der Schlüssel dazu einerseits in (theoretischen) Kenntnissen über fachspezifische Methoden und Abläufe (prozedurales Wissen), andererseits aber auch in der praktischen Anwendung, also auf Seiten der kognitiven Prozesse (z.B. anwenden oder kreieren). Ein Assessment könnte folgendermaßen definiert sein:

H1: Erklären Sie die Methode X.

H2: Führen Sie die Methode X in der gegebenen Praxissituation aus.

H3: Analysieren Sie Ihre mit der Methode X erhobenen Daten und produzieren Sie einen Podcast über die Ergebnisse.

Sollen Studierende diese Ergebnisse, ihr methodisches Vorgehen sowie auch ihren eigenen Lernerfolg reflektieren („R“ steht für Reflexion), so kann ein Assessment z.B. so formuliert sein:

R1: Bewerten Sie und kritisieren Sie (in Gruppenarbeit) Ihre Arbeitsergebnisse.

R2: Reflektieren Sie Ihren Einsatz der Methode X in der Praxis. Was würden Sie das nächste Mal anders machen?

Die Tabelle zeigt nun, wie diese Assessments in der Taxonomie einzuordnen sind:

Tab. 3: Die zwei Dimensionen der „Revised Bloom’s Taxonomy“ im Anwendungsbeispiel

b) Die Dimension kognitiver Prozesse						
a) Die Dimension der Wissensform	1. Erinnern	2. Verstehen	3. Anwenden	4. Analysieren	5. Evaluieren	6. Kreieren
A. Faktenwissen	G1	G2				
B. Konzeptuelles Wissen	G3	G3, G4		G3, H3	R1	H3
C. Prozedurales Wissen	H1	H1	H2	H3	R2	H3
D. Metakognitives Wissen					R2	

Quelle: Eigene Darstellung nach Krathwohl, 2002, S. 216

Doch sind dies nur einige Beispiele dafür, wie die verschiedenen Wissensformen und kognitiven Prozesse in Assessments miteinander kombiniert werden können. Zur Lösung der Aufgaben wird dabei häufig nicht nur eine Form von Wissen und nicht nur eine Form kognitiver Prozesse, sondern eine Kombination verschiedener Kenntnisse und Fähigkeiten benötigt (Knight & Yorke, 2003, S. 26).

Zielsetzung von Hochschullehre sollte es sein, die Matrix der „Revised Bloom’s Taxonomy“ sozusagen „gut zu füllen“. Der Schwerpunkt in der bisherigen Assessment-Praxis liegt allerdings auf den Wissensformen „Faktenwissen“ und „konzeptuelles Wissen“ sowie auf den kognitiven Prozessen „erinnern“ und „verstehen“⁶⁴. Zwar werden in Hausarbeiten auch die Fähigkeiten zur Analyse konzeptuellen Wissen geschult und bei der Gestaltung mancher Referate wird zuweilen auch eine Art „Produkt entwickelt“, doch der Erwerb von praxisrelevanten Kompetenzen und Employability ist allein dadurch noch nicht gewährleistet (Brown, 2004, S. 81-82). Denn: “Problems ‘in the wild’ are often open-ended, and solutions have to be reached relatively quickly, with incomplete information to hand” (Knight & Yorke, 2003, S. 38). Aus diesem Grund müssen laut Biggs (2003, S. 159) *auch* sogenannte divergente Assessments, also eher offen gestaltete Aufgabe ohne fest definierte Ziele bzw. Lösungen, Teil des Assessments sein (vgl. auch Brown, 2004, S. 82).

Wie können Assessments nun konkret gestaltet sein, die diese Anforderung erfüllen? Tai und Yuen (2007) charakterisieren „authentische“ Assessments als solche, die bei Lernenden den Einsatz von “higher-order thinking skills” (ebd., S. 983) abverlan-

⁶⁴ Für die Gründe, die für die Wahl von Klausuren als Prüfungsform sprechen vgl. Abschnitt 1.2.3 und Hawelka (2007, S. 46).

gen. Dazu zählen Performance Assessments, bei denen Studierende in praxisorientierten, realitätsnahen Kontexten Probleme lösen müssen, genauso wie der Einsatz von Portfolios, die den Lernprozess dokumentieren. Zudem weisen die Autoren auf die große Bedeutung reflektierender Aktivitäten Studierender hin, da diese die Grundlage für selbstgesteuertes Lernen sind (ebd., S. 984). Auch Biggs (2003, S. 210) macht darauf aufmerksam, dass der Einsatz methodischer, sozialer, kommunikativer und metakognitiver Kompetenzen bei Studierenden vor allen Dingen im Performance Assessment wahrscheinlich wird. Als Beispiele dafür führt er neben Praxisprojekten auch das Halten von Präsentationen (zur Schulung überfachlicher Kompetenzen wie Präsentationsfähigkeit) und das Bearbeiten von Fallstudien an (ebd., S. 184-191, vgl. auch Knight & Yorke, 2003, S. 76-86). Je näher das Assessment an Aufgaben heran kommt, die Absolventen auch in der Wirtschaft erwarten, desto wahrscheinlicher wird es, dass diese ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auch tatsächlich einsetzen können. Anstatt also in einem Seminar zum Thema Werbung Werbeplakate zu analysieren, sollten Studierende selber eines entwerfen (Rust, 2002, S. 150).

Schiefner (2007) sieht eine große Chance in der Erneuerung der Assessment-Methodik im Einsatz sogenannter E-Assessments – also elektronischer Prüfverfahren. Gegenüber offenen „Offline-Assessments“ bieten E-Assessments die Möglichkeit, auch größere Studierendengruppen kompetenzorientiert zu prüfen (ebd., S. 60), was angesichts der Bologna-Reform mit der Einführung einer höheren Anzahl an Leistungsnachweisen auch notwendig ist (ebd., S. 64). Der Einsatz von E-Assessments ist vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung von elektronisch gestützter Lehre wie Blended-Learning-Veranstaltungen oder komplett virtuell durchgeführter E-Learning-Kurse eine logische Weiterentwicklung (ebd., S. 60). Neben standardisierten Prüfungen⁶⁵ wie Multiple-Choice-Tests und Quizzes können E-Assessments auch offen gestaltet werden. Weblogs, Wikis, Portfolios und Diskussionsforen bieten Studierenden die Chance, nicht nur Faktenwissen wiederzugeben, sondern „ihre erworbenen Kompetenzen unter Beweis zu stellen“ (ebd., S. 63).

2.5 Zur Umsetzung des Assessment for Learning

Zu Beginn dieses Kapitels wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine wichtige Funktion von Assessment ist, Leistungen zu zertifizieren. Zwar wurde dargelegt, dass Kompetenzen nicht gemessen werden können, dennoch muss der Frage, wie Kompetenzen diagnostiziert werden können, in dieser Arbeit Raum eingeräumt werden. Baartman et al. (2007) präsentieren zehn Kriterien, die kompetenzorientierte Assessments valider und nachvollziehbarer machen und gleichzeitig ihre Lernförderlichkeit sicher stellen sollen. Ihre Ausführungen beziehen die Autoren dabei nicht nur auf „neue“ Assessment-Methoden, sondern sie kombinieren Elemente der Test-Kultur mit solchen der Assessment-Kultur (ebd., S. 117). Für bestimmte Zwecke erfüllen klassische Test-Methoden durchaus ihren Zweck (Irons, 2008, S. 27). Insofern geht es nicht darum, das eine, das ideale Assessment zu finden, sondern das jeweils passende für die unterschiedlichen Wissensziele und die situativen Gegebenheiten. Die zehn vorgestellten Kriterien haben die Autoren auf Basis einer Literatursichtung erarbeitet. Sie sind somit

⁶⁵ Hier kann tatsächlich wieder der Terminus „Prüfung“ verwendet werden, da bei diesen Verfahren das Überprüfen, Messen und Bewerten von Faktenwissen und konzeptuellem Wissen im Vordergrund steht. Vgl. für eine Übersicht über die Formen (standardisierter) E-Assessments Jurecka und Hartig (2007, S. 38-41) sowie Ridgeway et al. (2006).

eine Synthese aktueller Vorschläge zur Qualitätssicherung⁶⁶ von Assessment-Methoden. Zusammengefasst lauten diese (Baartman et al., 2007, S. 120-121):

1. Authentizität des Assessments: Das Assessment sollte nahe an einer realen Jobsituation sein.
2. Kognitive Komplexität: Im Assessment sollten auch die kognitiven Prozesse und Strategien, die hinter einer Aufgabenlösung stehen, transparent werden. Z.B. indem Lernende Begründungen für ihr Vorgehen geben müssen.
3. Fairness: Für alle Teilnehmer eines Assessments müssen die gleichen Bedingungen und gleichen Chancen gelten.
4. Bedeutsamkeit: Das Assessment soll sowohl für Lernende als auch für Lehrende eine hohe Bedeutsamkeit haben. Für Lernende heißt dies bspw., dass sie idealerweise einen Zusammenhang zwischen der Assessment-Aufgabe und ihren persönlichen Interessen herstellen können.
5. Direktheit: Je "direkter" sich die Ergebnisse eines Assessments durch den Lehrenden beurteilen lassen, desto besser. Konkret bedeutet dies: Besser, als einen Lernenden ein theoretisches Konzept für eine Werbekampagne anfertigen zu lassen, ist es, ihn selber eine Werbekampagne durchführen zu lassen.
6. Transparenz: Lernenden sollten die *Kriterien* dargelegt werden, nach denen sie bewertet werden und es sollten *klare Ziele* des Assessments *formuliert* werden.
7. Auswirkungen auf den Lernprozess: Assessment hat immer auch einen Einfluss auf die Art, wie gelernt oder gelehrt wird. Dieser Konsequenzen sollte sich im Vorfeld bewusst gemacht werden.
8. Reproduzierbarkeit von Entscheidungen: Um ein möglichst genaues Bild der Kompetenzen eines Lernenden zu erhalten, sollten viele unterschiedliche Assessments von verschiedenen Lehrenden durchgeführt werden (ebd., S. 121). Dies impliziert aber auch, dass die *Bewertung* der Kompetenzen Lernender immer ein *interpretativer Akt* durch den Lehrenden ist.
9. Vergleichbarkeit: Hiermit meinen die Autoren keine Vergleichbarkeit von Bewertungen in einem normativen oder "quantitativen" Sinn. Sie formulieren, dass auch an wenig standardisierte Formen des Assessment der Anspruch gestellt werden sollte, die Durchführung und Bewertung vergleichbar zu machen. Dafür sollten "*key features*" (ebd., S. 121) als *Orientierung formuliert* werden.
10. Kosten und Effizienz: In Zeiten knapper (finanzieller, zeitlicher etc.) Mittel müssen Assessments auch immer einen gewissen Grad an Effizienz aufweisen. Insbesondere bei neueren Assessment-Methoden, sollten deren *Notwendigkeit* und (positive) Auswirkungen (z.B. auf den Lernprozess) *dargelegt* werden.

⁶⁶ Bei einem Vergleich dieser zehn Kriterien mit solchen, die an traditionelle Testverfahren gestellt werden, fallen durchaus Überschneidungen auf. Reliabilität (formale (Mess-) Genauigkeit), Validität (Belastbarkeit der Behauptung) und Objektivität (Beobachterübereinstimmung) sind sozusagen die "quantitativen Gegenstücke" zu den oben aufgeführten Punkten der "Reproduzierbarkeit (von Entscheidungen)" und der "Vergleichbarkeit". Hier liegt es nahe, eine gedankliche Brücke zu den sozialwissenschaftlichen Forschungsparadigmen zu schlagen. Der Vorwurf von Vertretern quantitativ-empirischer Methoden an Befürworter qualitativer Methoden ist, dass diese aufgrund ihres geringen Standardisierungsgrades unwissenschaftliche und subjektive Ergebnisse hervorbringen würden. Die Nachvollziehbarkeit ist jedoch ein wichtiges Gütekriterium der qualitativen Sozialforschung und der Vorwurf der Beliebigkeit somit nicht gerechtfertigt. Ähnlich gelagert scheint die Auseinandersetzung über die Messbarkeit von Kompetenzen zu sein. Die Argumentation von Vertretern qualitativer Forschungsmethoden, dass sich komplexe soziale Prozesse und Strukturen nicht mit quantitativ-empirischen Methoden erfassen und beschreiben lassen, trifft in gleichem Maße auf die "Messbarkeit" von Kompetenzen zu.

Bis zu diesem Punkt der Arbeit stand stets die Frage im Mittelpunkt, wie der *Shift from Teaching to Learning* auch auf Assessment-Methoden ausgeweitet werden kann, um dadurch *Lernenden einen aktiveren Part* im Assessment zuzuweisen. Mit der Konzentration auf den Lernenden wird der Lehrende aber keinesfalls überflüssig (Welbers, 2005, S. 358). Wie die von mir *kursiv* betonten Wörter in der Auflistung von Baartman et al. (2007) zeigen und auch bereits das Konzept des *Constructive Alignment* von Biggs (2003) verdeutlicht hat, sind Lehrende nun verstärkt mit der Herausforderung konfrontiert, möglichst ideale Rahmenbedingungen für die Lernaktivitäten Studierender zu gestalten. Dazu zählen auch neue Herausforderungen im Assessment-Prozess. Gibt es für Assessments keine „einzig richtige Lösung“, was ja bei komplexen, authentischen Assessments der Fall ist, so ist es eine Kernaufgabe für Lehrende, Kriterien zu entwickeln, anhand derer die Aufgabenlösungen bewertet werden können. Diese Kriterien müssen explizit gemacht (also verschriftlicht werden) und allen Beteiligten im Assessment-Prozess kommuniziert werden (Brown, 2004, S. 83). Nur so wird einer Beliebigkeit bei der Bewertung entgegengewirkt und das Assessment dient tatsächlich der Förderung des Lernprozesses und nicht der Selektion (Irons, 2008, S. 19).

Neben der Definition von Kriterien ist es vor allen Dingen ein Punkt, der den Unterschied zwischen Förderung und Selektion macht: Umfangreiches Feedback (Brown, 2004, S. 84; Irons, 2008, S. 27). Denn: „Giving students explicit assessment criteria alone is unlikely to result in them producing better work“ (Rust, 2002, S. 151). Gerade beim Lernen komplexer Inhalte und beim Aufbau von Kompetenzen macht nicht allein „Übung den Meister“, sondern auch eine Rückmeldung darüber, wo die eigenen Schwächen liegen (Knight & Yorke, 2003, S. 126): „When the purposes are formative the aim is to create feedback that helps student learning, i.e. it helps them to do better next time on a task of the same kind“ (ebd., S. 16-17). Auf Basis von Feedback – nicht nur von Lehrenden, sondern z.B. auch von Kommilitonen – können Lernende ihren eigenen Lernprozess selbstverantwortlich steuern (Irons, 2008, S. 27).

2.6 Zwischenfazit

Abschnitt zwei dieser Arbeit hat gezeigt, dass Studierende ihren Lernprozess mit besonderem Blick auf das Assessment organisieren und dass aus diesem Grund Prüfungsformen, die lediglich das Wiedergeben von Faktenwissen erfordern, der Kompetenzentwicklung nicht förderlich sind – selbst, wenn Lehr- und Lernmethoden im „Studienalltag“ eher handlungsorientiert konzipiert sind. Traditionelle Testverfahren wie Klausuren begünstigen bei Studierenden eher oberflächliche Lernstrategien, bei denen Wissen zusammenhangslos aufgebaut und das Studium ohne Reflexion über die eigenen Ziele und den eigenen Wissensstand absolviert wird. Ein Assessment for Learning steuert genau diesen Problemen gegen. Es fördert bei Studierenden tiefenorientierte Lernstrategien und macht sowohl den Erwerb anwendbaren Wissens als auch den Aufbau von überfachlichen Kompetenzen wahrscheinlich. Lernen wird durch dieses Assessment in einer offenen, konstruktiven und zugleich unterstützenden Art und Weise möglich (Irons, 2008, S. 8). Lerner nehmen einen aktiven Part im Assessment ein und sind selbst verantwortlich für ihre Lernaktivitäten (Knight & Yorke, 2003, S. 35). Assessment for Learning ist somit ein notwendiger Schritt, um den *Shift from Teaching to Learning* tatsächlich realisieren zu können.

3. Feedback als Komponente eines lernförderlichen Assessments

3.1 Eine Annäherung an den Begriff des Feedbacks

Ähnlich wie eingangs des Kapitels 2 soll zu Beginn dieses Abschnitts eine Einführung in den Begriff und das Konzept des Feedbacks gegeben werden. Diese Heranführung an das Thema ist notwendig, um zu verdeutlichen, dass Feedback ein äußerst vielfältiges Konzept ist, das seinen Geltungsbereich über mehrere Domänen hinweg erstreckt, dementsprechend unterschiedliche Begriffe verwendet und auf verschiedenen Überzeugungen basiert. Slembek und Geißner (2001, S. 7) bezeichnen den Begriff Feedback aus diesem Grund als „Hülsenwort“, der erst durch einen konkreten Kontext mit Bedeutung gefüllt wird.

3.1.1 Zur Wortbedeutung von „Feedback“

Auf der Suche nach Literatur zum Thema Feedback stößt man – zumindest in der englischsprachigen Literatur – auf nahezu unendlich viele Treffer⁶⁷ (Shute, 2008, S. 156). Hinter dem englischen Terminus stehen zunächst einmal Übersetzungen wie Rückkopplung, Rückwirkung, Rückmeldung, Antwort oder Reaktion (Slembek & Geißner, 2001, S. 7). Die Kontexte, in denen Feedback nach dieser allgemeinen Definition eine Rolle spielt, erstrecken sich von der Elektrotechnik (ein Teil eines Ausgangssignals wird wieder an den Eingang des Systems zurückgeführt) über die Medizin (Biofeedback als Technik in der psychosomatischen Forschung) bis zur Kommunikationswissenschaft (Reaktion eines Rezipienten auf einen Medieninhalt). Grundsätzlich lassen sich eine systemtheoretische und eine lerntheoretische Sichtweise unterscheiden (Narciss, 2006, S. 15-17). Ich beschränke mich in meiner Arbeit ausschließlich auf Feedback als kommunikativen Prozess im Lehr-Lern-Kontext.

Auch bei den Definitionen von Feedback werden unterschiedliche Perspektiven eingenommen. Manchmal steht eher die „Quelle“ des Feedbacks im Mittelpunkt: „Feedback is [...] a ‘consequence’ of performance“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 8). Manchmal gilt die Aufmerksamkeit auch der Funktion von Feedback: „Als Feedback werden Informationen bezeichnet, die einer handelnden Person einzuschätzen erlauben, inwieweit sie ein bestimmtes Ziel erreicht hat. Es ist eine Voraussetzung für die Regulierung von Handlungen“ (Alberternst, 2007, S.165).

Wunder (2001) verdeutlicht in seinem Artikel die große Variationsbreite von Feedback im pädagogischen und organisationspsychologischen Kontext, indem er beschreibt, dass Feedback ein Prozess ist, für den sich mindestens sieben Merkmalsbereiche unterscheiden lassen: „*Wer* meldet *wem* *was* *wie* *wann* *wo* und *wozu* zurück?“ (ebd., S. 40; Hervorhebungen im Original) Anhand dieser „sieben W“ (ebd., S. 40) lässt sich die Forschungsliteratur zum Thema Feedback gut systematisieren. Die nachfolgende Tabelle zeigt wesentliche Fragestellungen der einzelnen Merkmalsbereiche, wie sie in der Forschungsliteratur erfasst werden. Ich habe diese Aufstellung allerdings

⁶⁷ Eine Suche nach dem Schlüsselwort „Feedback“ in der Datenbank ERIC (Education Resources Information Center) am 16. Juli 2008 brachte 17.848 Treffer aus dem Zeitraum 1952 bis 2008.

noch um einen weiteren Merkmalsbereich ergänzt: das WORAUF (in der Tabelle blau hinterlegt). Denn der Aspekt WO bezieht sich meiner Ansicht nach eher auf situative Gegebenheiten der Feedbacksituation, während die von mir neu entwickelte Kategorie WORAUF auf die spezifischen Charakteristika verschiedener Aufgaben- und Assessment-Formen abzielt⁶⁸. Dies ist daher für vorliegende Arbeit relevant, da ich mich im empirischen Teil u.a. der Frage widme, wie Feedback für verschiedene Assessment-Formen gestaltet werden kann.

Tab. 4: Merkmalsbereiche des Feedbacks und in der Forschung behandelte Teilaspekte

Merkmalsbereiche	Beispiele für in der Forschungsliteratur behandelte Teilaspekte
WER Sendermerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Merkmale des Senders wie z.B. Alter, Geschlecht und Status • Die Rolle des Senders (z.B. Lehrender, Vorgesetzter, Trainer; Brendel, Eggensperger & Glathe, 2006) • Die Glaubwürdigkeit des Senders • Motivationaler/emotionaler Einfluss des Kontextes auf den Sender (z.B. Stress des Senders in Feedback-Situationen; Hartney, 2007)
WEM Empfängermerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Merkmale des Senders wie z.B. Alter, Geschlecht und Status • Psychologische Merkmale: Selbstkonzept, Arbeitszufriedenheit, Leistungsmotivation; auch: Lernorientierung; Entwistle, 1997) • Der Feedback-Rezipient im Kontext der Feedback-Situation (z.B. Involviertheit und Interesse; Müller, 2007) • Feedback im Kontext einer Gruppe (Rollenambiguität, Rollenkonflikte; London & Sessa, 2006)
WAS Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Valenz einer Botschaft (positiv, negativ, neutral) • Relevanz der Inhalte • Prozess- oder Ergebnisbezug (Irons, 2008) • Wissenszuwachs durch Bereitstellen neuer Informationen • Verhaltensimplikation der Botschaft (z.B. Anleitungskarakter) • Emotionaler Bezug (sachliche versus persönliche Ebene) • Detailliertheitsgrad der Inhalte (z.B. ja/nein, richtig/falsch versus ausführliche, elaborierte Inhalte; vgl. Tab. 5; Narciss, 2006)
WANN zeitlicher Aspekt	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitlicher Zusammenhang zwischen Verhalten und Rückmeldung (unmittelbar versus verzögert) • Vgl. auch hier: verschiedene Distributionsformen von Kommunikation im Media-Richness-Modell⁶⁹

⁶⁸ Wobei dieses WORAUF in einem anderen Kontext als dem dieser Arbeit auch durch beliebige andere Handlungen, Tätigkeiten etc. ergänzt werden kann, auf die eine Person Rückmeldung erhält.

⁶⁹ Das Media-Richness-Modell wurde von Daft und Lengel (1984) entwickelt. Es wird darin zwischen „reichen“ und „armen“ Kommunikationsformen unterschieden auf Basis der Annahme, dass technische und nicht-technische Formen der Kommunikation unterschiedlich „reichhaltig“ in der Übermittlung digitaler und analoger Informationen sind (vgl. für eine knappe Zusammenfassung Möslin, 1999, S. 6-7).

Merkmalsbereiche	Beispiele für in der Forschungsliteratur behandelte Teilaspekte
WIE Art der Rückmeldung	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturiertheit des Feedbacks (offen versus strukturiert; instrumentiert) • Abstraktionsgrad (allgemein oder fokussiert) • Beobachtbarkeit (offen versus verdeckt) • Umfang der Rückmeldung • Partizipationsmöglichkeiten im Feedback-Prozess (seitens des Rezipienten) • Bewusstseitsgrad (bewusst gegebenes Feedback versus unbewusst gesendete Botschaften) • Vgl. verschiedene Distributionsformen von Kommunikation im Media-Richness-Modell
WO räumliche und soziale Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • Setting des Feedbacks <i>konkret</i> (steht im Zusammenhang mit dem Wie und Wann der Rückmeldung) • Setting des Feedbacks <i>ideell</i> (hier geht es eher um die Frage, ob eine „Feedback-Kultur“ im betreffenden sozialen Kontext etabliert ist)
WORAUF Art der Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenkontext (Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, Zeitbudget, Kontrollierbarkeit) • Assessment-Form (Feedback auf Multiple-Choice-Test oder auf ein länger andauerndes Projekt ist sehr unterschiedlich) • Relevanz des Kontexts (hohe Relevanz für Feedback-Rezipienten z.B. bei großer persönlicher Bedeutung der Aufgabe)
WOZU Funktion bzw. intendierte Wirkung	<ul style="list-style-type: none"> • Systemische Funktion des Feedbacks (z.B. im Kontext der Universität mit unterschiedlichen Funktionen für Sender, Empfänger und das gesamte System) • Spezifisches Instrument z.B. für Verhaltenskorrektur oder evaluative Zwecke • Funktionen für Rezipienten: z.B. Bewusstmachen eigener Verhaltensweisen mit dem Ziel der Leistungsoptimierung; aber auch: Feedback als Instrument zur Transparenz von Bewertungen im Assessment • Funktionen für den Sender: z.B. die eigenen Gefühle ausdrücken, Einflussnahme auf den Rezipienten (z.B. Lern- oder Motivationsförderung) • Soziale Funktion (Feedback als Instrument der Bestandsaufnahme, Konfliktbearbeitung oder zur Optimierung der Systemfunktion in Gruppen und Organisationen)

Quelle: in Anlehnung an Wunder, 2001, S. 43; ergänzt um eigene Gedanken und die eigene Kategorie „WORAUF“ (hinterlegtes Feld)

Nicht alle Formen von Feedback sind im Kontext dieser Arbeit relevant. Deshalb werden im Folgenden nur die Aspekte angerissen, die im direkten Zusammenhang mit dem empirischen Teil stehen. Dazu zählen Lehrende als Sender von Feedback (WER); Lernende als Empfänger von Feedback (WEM); die Inhalte (WAS) von lernförderlichem (WOZU) Feedback und die Art und Weise, wie dieses gegeben wird (WIE); zeitliche, räumliche wie soziale Aspekte im Bezug auf den Kontext Hochschullehre (WANN und WO) sowie der Zusammenhang mit den unterschiedlichen Formen und Aufgaben von Assessment (WORAUF).

3.1.2 Mögliche Formen von Feedback im pädagogischen Kontext

Feedback ist ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses. Darin sind sich sowohl behavioristische als auch kognitivistische und konstruktivistische Vertreter einig. In Abhängigkeit vom zugrundeliegenden Lernparadigma und demzufolge auch in Abhängigkeit der konkreten Lernsituation unterscheiden sich Feedbacks jedoch hinsichtlich ihrer Zielsetzung, ihrer Inhalte und ihrer Form (siehe auch Abschnitt 1.2.1).

Im Behaviorismus dient Feedback als Verstärker korrekter Antworten. Die Rückmeldung bezieht sich immer auf das Ergebnis, nie auf den Prozess des Lernens. Typische Formen sind „richtig/falsch“-Rückmeldungen, Informationen über das Abschneiden des Lernenden (z.B. eine Note) oder das Darbieten der korrekten Antwort (z.B. Musterlösungen einer Klausur). Deutlich wird die intendierte Funktionsweise behavioristischen Feedbacks mit einem Blick auf das Konzept des operanten Konditionierens (Skinner, 1958, 2005). Richtiges Verhalten soll laut diesem Modell möglichst unmittelbar positiv verstärkt werden; falsches Verhalten soll hingegen möglichst wenig Aufmerksamkeit erfahren, um dadurch „gelöscht“ zu werden (vgl. auch Narciss, 2006, S. 25). Idee ist es also, das Verhalten durch Feedback zu steuern.

Unter kognitivistischer Perspektive stellt Feedback Informationen bereit, die zur Korrektur oder Verbesserung einer Aufgabenlösung dienen. Die Variation ist sehr vielfältig, da unter dieses Feedback sowohl Rückmeldungen fallen, die erklären, warum eine Lösung richtig oder falsch ist, als auch Feedbacks, die individualisierte Informationen zur Lern- und Lösungsstrategie bereit stellen⁷⁰. Die zur Verfügung gestellten Informationen können von Studierenden zu einem Soll/Ist-Abgleich bzw. zu einem Vergleich von Selbst- und Fremdbild genutzt werden (Hussy, 1993, S. 40-46; Narciss, 2006, S. 28-29). Zieht man das bekannte „Johari-Fenster“⁷¹ zur Erklärung heran, so hilft das Feedback, den Bereich des „Blinden Flecks“ zu verkleinern:

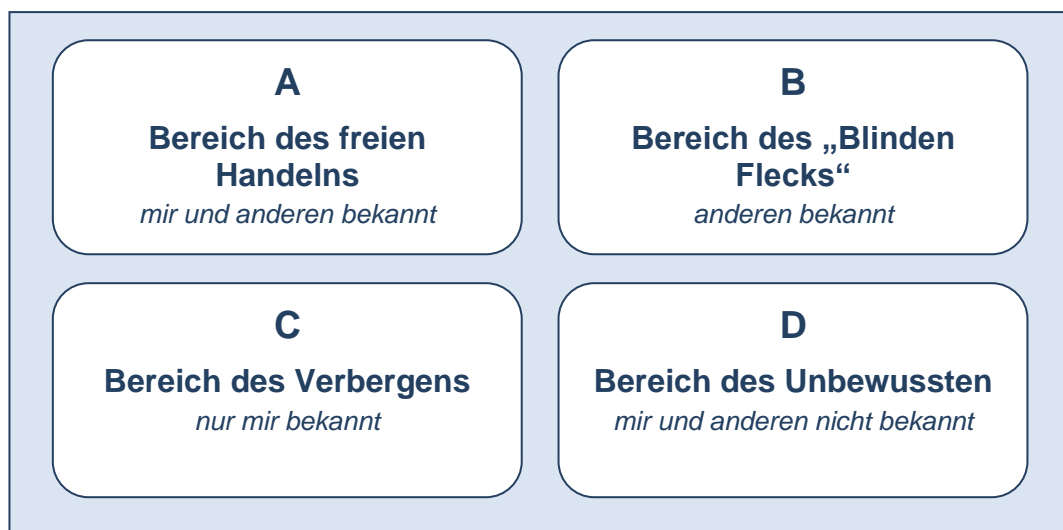


Abb. 3: Das Johari-Fenster

Quelle: Eigene Darstellung nach Stangl (o.J., o.S.)

⁷⁰ Narciss (2004, S. 215) sieht in dieser großen Variationsbreite eine Ursache dafür, warum die Ergebnisse zur Wirksamkeit von Feedback so inkonsistent sind.

⁷¹ Dieses wurde von den Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham entwickelt (Stangl, o.J., o.S.).

Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz, warum Studierende aufgrund eines Feedbacks ihre Lernleistung verbessern, ist die Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957). Sie besagt, dass Personen bestrebt sind, einen konsistenten Zusammenhang zwischen den eigenen Kognitionen (z.B. bezüglich der Umwelt, sich selber oder ihrem eigenen Verhalten) herzustellen. Wenn eine kognitive Dissonanz erlebt wird, versucht die Person, diese Dissonanz zu reduzieren. Dies kann z.B. in Form von Einstellungs- und Verhaltensänderung oder Abwertung erfolgen. Ein Beispiel im Feedback-Prozess dafür ist: Erfährt ein Lernender mittels externem Feedback, dass seine Leistung nicht den erwarteten Anforderungen entspricht, so kann er a) sein Verhalten ändern - also mehr lernen - oder b) eine Abwertung in der Wichtigkeit des Prozesses vornehmen - sich also mit der Note oder Leistung zufrieden geben – oder c) die Bewertung des Feedback-Gebers als falsch einstufen (vgl. für Beispiele ebd., S. 2, 6, 20).

Zwar rückt unter kognitivistischer Perspektive der Lernprozess und die Unterstützung dieses Prozesses in den Mittelpunkt des Interesses, Kritikpunkt ist jedoch, dass die Bedeutung von Motivation und Emotion eher vernachlässigt wird. Neben Informationen über den Stand des Lernprozesses, berührt Feedback den Lerner auch immer motivational-emotional (Gipps, 1994, S. 130). Teilweise ist es sogar explizite Zielsetzung des Feedbacks, Lernende zu motivieren: „Under the motivational explanation, feedback acts as a reward or reinforcement that leads to improved performance“ (Wing, 1990, S. 117). Nicol und Macfarlane-Dick (2006, S. 201) erklären zudem, dass unter kognitivistischer Perspektive nicht berücksichtigt wird, dass Feedback-Inhalte häufig nicht wie vom Lehrenden intendiert durch den Lernenden rezipiert, verstanden und genutzt werden. Auch ein „gelungenes Feedback“ impliziert nicht, dass die Lernergebnisse Studierender „gesteuert“ werden können. Gerade das – so kritisieren Csanyi, Jerlich, Pohl und Reichl (2007, S. 65) – wird heute jedoch vielfach noch angenommen: „Wir operieren nach dem Motto: ‚Wenn wir genau wissen, wohin wir wollen, wenn wir den Studierenden genau mitteilen, wohin sie sollen, und wenn wir ihnen Feedback geben, können wir genau bestimmen, wie und wohin der der individuelle Lernprozess läuft.‘“ Wie bereits an anderer Stelle diskutiert, konstruiert sich das Individuum jedoch seine Wirklichkeit unter konstruktivistischer Perspektive selbst⁷².

Die nachfolgende Tabelle zeigt Beispiele für Inhalte von Feedbacks unterschiedlicher Komplexität. „Einfache“ Komponenten des Feedbacks sind dabei charakteristisch für ein behavioristisch orientiertes Feedback⁷³. Elaborierte Formen des Feedbacks sind Bestandteil sowohl kognitivistischer als auch konstruktivistischer Feedbacks:

Tab. 5: Klassifikation unterschiedlicher Feedback-Komponenten nach inhaltlichen Gesichtspunkten

Bezeichnung		Beispiele für Feedback-Inhalte
„Einfache“ Komponenten	Knowledge of performance	<ul style="list-style-type: none"> • 10 von 20 Aufgaben richtig • 85% der Aufgaben korrekt gelöst
	Knowledge of result/response	<ul style="list-style-type: none"> • Falsch/richtig • Nicht richtig/stimmt
	Knowledge of correct result	<ul style="list-style-type: none"> • Angabe der korrekten Lösung • Markierung der korrekten Antwort

⁷² Diese Sichtweise auf den Feedback-Prozess werde ich im Abschnitt 3.1.1 näher beleuchten.

⁷³ Vgl. hierzu z.B. die „programmierte Unterweisung“ von Skinner (1958).

Bezeichnung		Beispiele für Feedback-Inhalte
Elaborierte Komponenten	Knowledge on task constraints	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise auf Art der Aufgabe • Hinweise auf Bearbeitungsregeln • Hinweise auf Teilaufgaben • Hinweise auf Aufgabenanforderungen
	Knowledge about concepts	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise auf Fachbegriffe • Hinweise auf Begriffe • Hinweise auf Begriffskontext • Erklärungen zu Begriffen
	Knowledge about mistakes	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl der Fehler • Ort der Fehler/des Fehlers • Art der Fehler/des Fehlers • Ursache/n des/r Fehler(s)
	Knowledge on how to proceed ("know how")	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlerspezifische Korrekturhinweise • Aufgabenspezifische Lösungshinweise • Leitfragen • Lösungsbeispiele
	Knowledge on meta-cognition	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweise auf meta-kognitive Strategien • Meta-kognitive Leitfragen

Quelle: in Anlehnung an Narciss, 2006, S. 23

Ich beschränke mich auf die Betrachtung elaborierter⁷⁴ bzw. informativer Formen des Feedbacks. In meiner Arbeit befasse ich mich mit der Frage, wie handlungsorientiertes Wissen sowie Kompetenzen aufgebaut werden und somit mit sehr komplexen Wissenszielen. Richtig/falsch-Feedbacks sind auf die darauf abgestimmten authentischen Assessments nicht möglich (vgl. Smith & Ragan, 1993). Überdies würden behavioristisch orientierte Rückmeldungen nicht meiner konstruktivistischen Perspektive auf den Lernprozess entsprechen.

Was? Auf was sich ein Feedback konkret bezieht, welches im Rahmen einer Aufgabebearbeitung gegeben wird, ist laut Irons (2008, S. 38) sehr unterschiedlich:

- vorher definierte Kriterien
- das Verstehen eines Themas durch den Studierenden
- die Verknüpfung zu Lernzielen
- kommunikative Fähigkeiten
- akademische Fähigkeiten
- den Stil der Aufgabenlösung
- die Fähigkeiten, die bei der Lösung einer Aufgabe demonstriert wurden
- die Mühe, die sich ein Lernen mit der Aufgabenlösung gegeben hat

Angesichts dieser Punkte wird auch deutlich, dass Rückmeldungen an Lernende in den seltensten Fällen einer (nahezu) objektiven Sachinformation⁷⁵ entsprechen (vgl.

⁷⁴ Wobei die Nutzung dieses Terminus (elaboriertes Feedback) in der Literatur nicht einheitlich ist. Shute (2008, S. 160) z.B. sieht in elaboriertem Feedback lediglich eine Rückmeldung, die erklärt, warum eine Lösung richtig oder falsch war. Sie verwendet den Ausdruck „informatives Feedback“ für die komplexeste Form einer Rückmeldung. In vorliegender Arbeit werden beide Ausdrücke synonym gebraucht.

⁷⁵ Vgl. hierzu die „vier Seiten einer Nachricht“ (Schulz von Thun, 2005) in Abschnitt 3.3.1.

Schulmeister, 2004, S. 33-34). So kann das Feedback auch Informationen beinhalten, die sich eher auf die Person des Lerners denn auf seine Aufgabenlösung beziehen⁷⁶.

Wann und wozu? Von großer Bedeutung ist, wann genau im Lernprozess eine Rückmeldung an den Lernenden gegeben wird. Wie auch schon in Abschnitt 2.1 bezüglich des Begriffs Assessment erörtert wurde, so kann auch Feedback entweder formativ oder summativ sein⁷⁷. Formatives Feedback wird von Värlander (2008, S. 149) als während des Lernprozesses gegebene Rückmeldung definiert, die zum Ziel hat, dem Lernen die Chance zur Verbesserung zu geben (Prozessbezug). Summatives Feedback verortet sie hingegen als eine am Ende einer Leistung gegebene Rückmeldung, mittels derer festgestellt werden soll, inwiefern definierte Lernziele erreicht wurden (Ergebnisbezug; ebd., S. 149). Doch diese Unterscheidung charakterisiert lediglich zwei Extreme, von denen in der Realität viele verschiedene Varianten existieren. So kann auch ein zunächst eher summatives Feedback auf eine bereits abgeschlossene Aufgabe Informationen bereit stellen (z.B. allgemeinerer Art mit Bezug zur Lernstrategie oder zu Entwicklungspotenzialen des Studierenden), aus denen Studierende Erkenntnisse für ihren weiteren Lernprozess ziehen können. (vgl. London & Sessa, 2006, S. 304). Shute (2008, S. 156-157) unterscheidet zudem zwei Ausprägungen formativen Feedbacks: anweisendes und unterstützendes. Während anweisendes Feedback genau definiert, welche Mängel ein Lernender beheben muss, weist unterstützendes Feedback nur eine ungefähre Richtung der Entwicklung. Lernende sollen dadurch angestoßen werden, ihren Lern- bzw. Lösungsprozess zu überdenken und selbstständig neue Ansätze zu entwickeln.

Wie? Nachdem nun bereits das WAS, WANN und WOZU näher erläutert wurde, soll zum Ende dieses Abschnitts noch ein kurzer Exkurs auf das WIE platziert werden. Es geht um die Frage, in welcher (äußeren⁷⁸) Form das Feedback „verpackt“ ist. Wie in Tabelle 4 bereits mit kurzem Verweis auf die Media-Richness-Theorie angedeutet, hat die Auswahl des Mediums, in dem das Feedback transportiert wird, großen Einfluss darauf, wie „reichhaltig“ der Kommunikationsprozess ist. Im Wesentlichen können schriftliches (vgl. Dempsey, Driscoll & Swindell, 1993) und mündliches (vgl. Chilcoat, 1988) Feedback⁷⁹ unterschieden werden. Darunter fällt wiederum eine ganze Reihe an Unterkategorien. So können schriftliche Feedbacks bspw. in Form von (handschriftlichen) Notizen am Rand einer schriftlichen Arbeit, als kurze Notizen oder in ausformulierten Sätzen, auf Papier sowie digital distribuiert werden oder auch als dialogische Kommunikation in einem Online-Chat auftreten. Schriftliches Feedback (schriftliche Kommunikation in einem Chatroom ausgenommen) ist im Unterschied zu mündlichem Feedback eher unidirektional. Eine Reaktion des Lernenden auf das Feedback (z.B. bei offenen Fragen) kann somit nur zeitverzögert erfolgen (Mirador, 2000, S. 45). Inso-

⁷⁶ Zu den empfehlenswerten Inhalten eines Feedbacks vgl. auch Abschnitt 3.5.2 („goldene Regeln“).

⁷⁷ Zwar habe ich mich in Abschnitt 2.1 gegen die Verwendung der Begriffe formatives und summatives Assessment entschieden, da ich die Begriffe Assessment for Learning und Assessment of Learning als leichter verständlich empfinde, dennoch hat die Unterteilung in formatives und summatives Assessment natürlich seine Berechtigung. Formatives und summatives Feedback zielen in die gleiche Richtung wie ein so bezeichnetes Assessment.

⁷⁸ Das WIE behandelt nicht nur die äußere Form des Feedbacks im Sinne des Mediums, in dem es transportiert wird, sondern auch die sprachliche Ebene, also wie das Feedback formuliert ist. Diesem Aspekt möchte ich mich allerdings erst in den Abschnitten 3.3.1 (Feedback-Geben und Feedback-Geben als kommunikativer Akt) und 3.5.3 (Zur angemessenen Formulierung von Feedbacks) widmen.

⁷⁹ Wird Feedback als kommunikativer Akt betrachtet, so müssen auch Gestik und Mimik als „Transporter“ für Feedback-Botschaften verstanden werden. Da ich mich in dieser Arbeit aber lediglich auf formalisierte Feedback-Formen im Lehr-Lern-Prozess beschränke, grenze ich diese Kanäle bewusst aus.

fern ist das Risiko für Missverständnisse und Fehlinterpretationen bei schriftlichen Feedbacks auch größer als bei mündlichen (Pitts, 2005, S. 223). Dafür hat schriftliches Feedback den Vorteil, dass es vom Lerner immer wieder gelesen werden kann, während mündliches Feedback unter Umständen schnell vergessen ist (Falchikov, 1995, S. 158). Auch bei mündlichen Feedbacks können zudem verschiedene Distributionsformen unterschieden werden. Findet das Feedback face-to-face statt oder womöglich in einem Telefongespräch oder via Voice-Chat? Ist es eher ein Feedback-Dialog oder ist der Feedback-Empfänger passiv? An dieser Stelle soll und kann keine Bewertung ausgesprochen werden, welche der Feedback-Formen nun „die Beste“ ist. Feedbacks müssen individuell für das jeweilige Setting, für die jeweiligen Lernziele und die individuelle Zielgruppe konzipiert werden (Carnell, 2000, S. 46). Vielmehr ging es darum, für die Vielfalt an Möglichkeiten zu sensibilisieren.

3.2 Feedback in der universitären Hochschullehre

Die an Hochschulen ablaufenden Feedback-Prozesse sind vielfältig. Sie beschränken sich keineswegs auf Rückmeldungen, die von Lehrenden an Lernende gegeben werden. Der folgende Abschnitt gibt zunächst einen kurzen Überblick über die Bandbreite von Feedback-Prozessen an der Hochschule. Schließlich wird der derzeitige Stellenwert von Dozenten-Feedback – der von mir in dieser Arbeit fokussierten Feedback-Form – an deutschen Hochschulen beleuchtet.

3.2.1 Verschiedene Feedback-Prozesse an der Universität

Feedback-Prozesse finden an der Hochschule zwischen den verschiedensten Stakeholdern statt – und nicht immer stehen diese Feedback-Prozesse in Verbindung mit dem Lehrbetrieb. Fachhochschulen und Universitäten sind zugleich auch Arbeitgeber und (zumindest die Universitäten) Forschungseinrichtungen. Feedback-Prozesse können dementsprechend zwischen den Mitarbeitern stattfinden⁸⁰ und institutionsübergreifend auch im Rahmen des Forschungsprozesses.

Im Lehr-Lern-Kontext kann zwischen Feedback *an* Studierende bezüglich ihres Lernprozesses und Feedback *von* Studierenden zur Verbesserung der Hochschullehre (Lehrevaluationen; vgl. Alberternst, 2007) differenziert werden. Rückmeldungen *an* Studierende, also Feedback im Lernprozess, kann entweder formell oder informell sein. Informell sind Feedbacks dann, wenn sie “by the way“ gegeben werden. Dazu zählen z.B. Rückmeldungen durch Lehrende während des normalen Studienalltags (also unabhängig vom Assessment)⁸¹. Doch nicht nur Lehrende können Quelle einer solchen informellen Rückmeldung sein, auch Kommilitonen⁸² geben einander häufig im privaten Gespräch ein lernrelevantes Feedback (Hattie & Timperley, 2007, S. 81; Knight & Yorke, 2003, S. 33). Formelle Rückmeldungen zeichnen sich im Unterschied

⁸⁰ Vgl. für Feedback-Prozesse im Arbeits- und Organisationseinrichtungen Jöns (2005); vgl. für Rückmeldungen zwischen Lehrenden (im Sinne einer Weiterbildungsmaßnahme) auch Watkins (2000).

⁸¹ Nicol & Macfarlane-Dick (2006, S. 200) beziehen auch Rückmeldungen von Eltern sowie Peers außerhalb des Hochschulkontexte in ihre Sichtweise auf informelles Feedback mit ein.

⁸² Wobei Zacharias (2007, S. 39) einräumt, dass Studierende der Rückmeldung von Peers häufig skeptischer gegenüber stehen als dem Feedback von Lehrenden. Diese werden als Experten und Autoritäten angesehen und ihre Meinung als wichtig erachtet.

zu informellen Rückmeldungen durch einen höheren Grad der Planung und Strukturierung aus. Sie werden bewusst gegeben und sind zumeist mit einer bearbeiteten Aufgabe (mit dem Assessment) verknüpft (Värlander, 2008, S. 149). Auch dieses formelle Feedback kann aus mehreren Quellen stammen. Vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen und dem Umstand, dass sich das (zahlenmäßige) Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden verschlechtert, werden zunehmend formelle Rückmeldungen durch Kommilitonen in den Lehr-Lern-Prozess integriert. Dazu zählen z.B. Feedback-Bögen, die Studierende ausfüllen müssen, nachdem sie ein Referat von Kommilitonen gehört haben⁸³. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt jedoch auf den formellen Rückmeldungen, die Lehrende an Studierende bezüglich eines von diesen absolvierten Assessments geben. Denn Feedback nimmt einen äußerst wichtigen Stellenwert im Assessment ein: "Feedback is a key aspect in assessment and is fundamental in enabling students to learn from assessment" (Irons, 2008, S. 1). Feedback macht laut Brown (2004, S. 84) den Unterschied zwischen einem lernförderlichem Assessment und einem Assessment, das ausschließlich der Bewertung und Selektion dient. Wie der Status Quo dieser Form von Rückmeldungen an deutschen Universitäten⁸⁴ ist, zeigt der nachfolgende Abschnitt.

3.2.2 Status Quo von Dozenten-Feedback an (deutschen) Universitäten

(Dozenten-) Feedback nimmt an deutschen Universitäten eine untergeordnete Rolle im Lehr-Lern-Alltag ein. Nicol und Macfarlane-Dick (2006, S. 199) bezeichnen Feedback in der Hochschullehre als „unterkonzeptionalisiert“. Müller (2007, S. 39) spricht gar von einer „Feedbackarmut“ an Hochschulen. Dass dies so ist, werde ich anhand mehrerer aktueller Studien belegen. Die Frage, *warum* dies so ist, kann an dieser Stelle nicht erschöpfend beantwortet werden. Mit einem kurzen Abriss über die Rolle der Universität versuche ich mich aber einer Antwort zu nähern⁸⁵.

Dass das Betreuungsverhältnis an der Universität mangelhaft ist und dass insbesondere eine Verbesserung der Feedback-Praxis notwendig ist, wird sowohl durch eine großflächig angelegte Studie von Accenture (2004) als auch durch den Bericht „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre“ des Wissenschaftsrats (2008) belegt. Insbesondere Professoren sind (auch während der Vorlesungszeit) für Studierende nur schwer erreichbar und stehen nicht für ein Feedback über Studienleistungen oder Lernfortschritt zur Verfügung (Wissenschaftsrat, 2008, S. 26-27)⁸⁶. Zwar variiert die Häufigkeit differenzierter Rückmeldungen in Abhängigkeit der Fachrichtung⁸⁷ (Accenture, 2004, S. 34), unterm Strich ist die Feedback-Praxis aber in allen

⁸³ Für weitere Peer-Feedback-Verfahren (z.B. das "Academic Journal Review") vgl. Rubin (2006).

⁸⁴ Während ich in den vorangegangenen Abschnitten immer allgemein von „Hochschulen“ gesprochen habe, so beziehe ich mich ab dem folgenden Abschnitt schwerpunktmäßig auf Universitäten. Der Grund liegt zum einen darin, dass die Universitäten durch ihre Doppelrolle als (Aus-) Bildungs- und Forschungsinstitutionen nicht direkt mit Fachhochschulen vergleichbar sind. Zum anderen bewege ich mich mit einer eigenen Studie (Abschnitt 4) auch im Kontext Universität.

⁸⁵ Mehr Informationen zur Beantwortung der Frage, kann u.U. der Blick auf die Position des Lehrenden als Feedback-Geber in Abschnitt 3.3.3 liefern.

⁸⁶ Der Wissenschaftsrat (2008) führt als mögliche Gründe „zahlreiche weitere Aufgaben“ wie „Forschung, Transfer, Service, Begutachtungen, Selbstverwaltung“ an (ebd., S. 26; vgl. dazu auch Abschnitt 3.3.3).

⁸⁷ In Studienfächern, in denen Leistungsnachweise fast ausschließlich durch Klausuren erbracht werden (z.B. Rechtswissenschaften), erhalten Studierende (noch) weniger Rückmeldungen als in Fächern, in denen zumindest teilweise dialogorientierte Veranstaltungen durchgeführt werden (z.B. Sprach- und Kulturwissenschaften (Accenture, 2004, S. 34; vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 104).

Fachbereichen mangelhaft und rangiert bei der Beurteilung des Engagements von Lehrenden durch Studierende an letzter Stelle (Wissenschaftsrat, 2008, S. 36)⁸⁸. Wie bereits dargelegt wurde, ist ein umfangreiches Feedback aber gerade dann wichtig, wenn handlungsorientiertes Wissen und die Entwicklung von Kompetenzen als vorrangige Lernziele definiert werden. Dies geht auch als Erkenntnis und Forderung aus den beiden Studien hervor. So fordert der Wissenschaftsrat (2008, S. 16): „Eine [...] auf Kompetenzgewinn ausgerichtete Lehre muss nicht nur motivationale und soziale Aspekte des Lernens berücksichtigen, sondern verlangt insgesamt eine intensivere Betreuung und Beratung der Studierenden.“ Bezüglich der Vermittlung (sozialer) Schlüsselkompetenzen fordert Accenture (2004, S. 40) bedeutungsgleich: „Die Vermittlung sozialer Schlüsselqualifikationen muss in den Hochschulen verstärkt Einzug halten. Hierzu müssen qualifizierte Lehr- und Feedback-Verfahren entwickelt werden.“

Woran liegt es nun, dass Feedback-Prozesse an Universitäten so einen geringen Stellenwert haben? Relativ sicher ist, dass es *nicht* an mangelnder Überzeugung liegt, dass Feedback für den Lernprozess wichtig ist. Zacharias (2007) stellt in ihrer Studie⁸⁹ fest, dass Feedback von 95% der Lehrenden und 93% der Lernenden als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ für den Lernprozess erlebt wird. Die Gründe sind eher in der historischen Entwicklung der Universitäten in Deutschland zu suchen: Während mit dem Humboldt'schen Bildungsideal, das Wilhelm von Humboldt mit der Gründung der Berliner Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu verwirklichen suchte, die Idee einer „fruchtbaren Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ (Stark, 2005, S. 11) aufkam, vollzog sich in den 1960er Jahren eine Abkehr von diesem Ideal der Universität als Stätte der Persönlichkeitsbildung. Im Zuge der Diskussion um den „Bildungsnotstand“ und die Sorge, mit dem alten Bildungsideal nicht genug Fachkräfte für die moderne Industriegesellschaft ausbilden zu können, rückte auf einmal die Berufsausbildungsfunktion der Hochschulen in den Vordergrund (ebd., S. 12). Während also unter dem Humboldt'schen Bildungsideal der Austausch zwischen Forschern und Studierenden von großer Bedeutung gleichermaßen für den Prozess des Forschens wie den des Lernens war, katapultiert das in den 1960er Jahren entstandene Lehr-Lern-Verständnis den Forscher in die Rolle des Dozenten und den Studierenden – scharf formuliert – in die Rolle des Rezipienten. Der Dialog und damit auch das Feedback an die Studierenden verschwand dadurch aus der Hochschullehre.

3.3 Dozenten und Studierende als Akteure im Feedback-Prozess

Ziel des sogenannten *Shift from Teaching to Learning* ist es, Lehr- und Lernprozesse zunehmend studierendenzentriert zu gestalten. Die Erkenntnis, dass es nicht reicht, Lernern einfach nur die richtigen Inhalte „zuzufüttern“, damit das gewünschte Ergebnis (also der angestrebte *Outcome*) erreicht wird, wurde bereits an früherer Stelle dieser Arbeit gewonnen. Denn Lernen ist ein konstruktiver Prozess (Csanyi et al., 2007, S. 65; Stahr, 2005, S. 297-298).

⁸⁸ Insgesamt sollten Studierende anhand von fünf Items das Engagement ihrer Lehrenden beurteilen. Die „allgemeine Erreichbarkeit“, die „Prüfungsvorbereitung“ sowie das allgemeine „Engagement der Professoren“ erreichten in allen Fachbereichen bessere Werte als die „Rückmeldungen zu Leistungen in Klausuren oder Übungen“ und das „Feedback zum Lernfortschritt“ (Wissenschaftsrat, 2008, S. 36).

⁸⁹ Zacharias (2007) hat ihre Studie in Indonesien durchgeführt, weswegen die Ergebnisse für deutsche Schule nicht repräsentativ oder übertragbar sind.

Trotz dieser Erkenntnis wird Feedback-Geben häufig noch als Prozess der Informationsübermittlung aufgefasst. Es überwiegt nach wie vor die Annahme, dass Feedback-Nachrichten von den Lernenden so wie intendiert verstanden und die erwünschten Handlungen sofort in die Tat umgesetzt werden (Värlander, 2008, S. 150; Nicole & Macfarlane-Dick, 2006, S. 201). Feedback ist aber keine simple Informationsübertragung, sondern ein kommunikativer Akt. Was genau darunter zu verstehen ist und welche Merkmale Lehrende als Feedback-Geber und Lernende als Feedback-Empfänger im Hochschulkontext aufweisen, zeigt Abschnitt 3.3.

3.3.1 Feedback-Geben und Feedback-Nehmen als kommunikativer Akt

"In an ideal world, both teacher and student seek to interpret and understand what the other is saying, with the intention that the student will develop their learning" phantasieren Knight und Yorke (2003, S. 36). In der Realität ist dies allerdings nicht so. Lehrende und Lernende haben häufig unterschiedliche Erwartungen an ein Feedback (Irons, 2008, S. 31) – selbst dann, wenn die Rahmenbedingungen des Feedbacks definiert sind (z.B. formelles Assessment-Feedback). Auch, wenn die Erwartungen gleich sind, ist es möglich, dass Studierende auf inhaltlicher Ebene missverstehen, was Lehrende ihnen durch das Feedback mitteilen wollen (ebd., S. 43; Sprenger, 2001, S. 68).

Schulz von Thun (2005) hat ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation entwickelt: die „vier Seiten einer Nachricht“. Diesem Modell zufolge hat jede Nachricht einen Sach-, einen Beziehungs-, einen Selbstoffenbarungs- und einen Appellaspekt. Neben einer neutralen Sachinformation enthält jede Nachricht somit auch Informationen über die Beziehung der Gesprächspartner („Was ich von dir halte.“), Informationen über die Person des Senders („Was ich von mir selbst kundgebe.“) und einen Appell, mit dem Ziel, Einfluss auf den Empfänger zu nehmen („Wozu ich dich veranlassen möchte.“) (ebd., S. 25-30). Das unten dargestellte „vervollständigte Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation“ kann sowohl aus Perspektive des Lernenden als auch aus der Perspektive des Lehrenden gedacht werden:

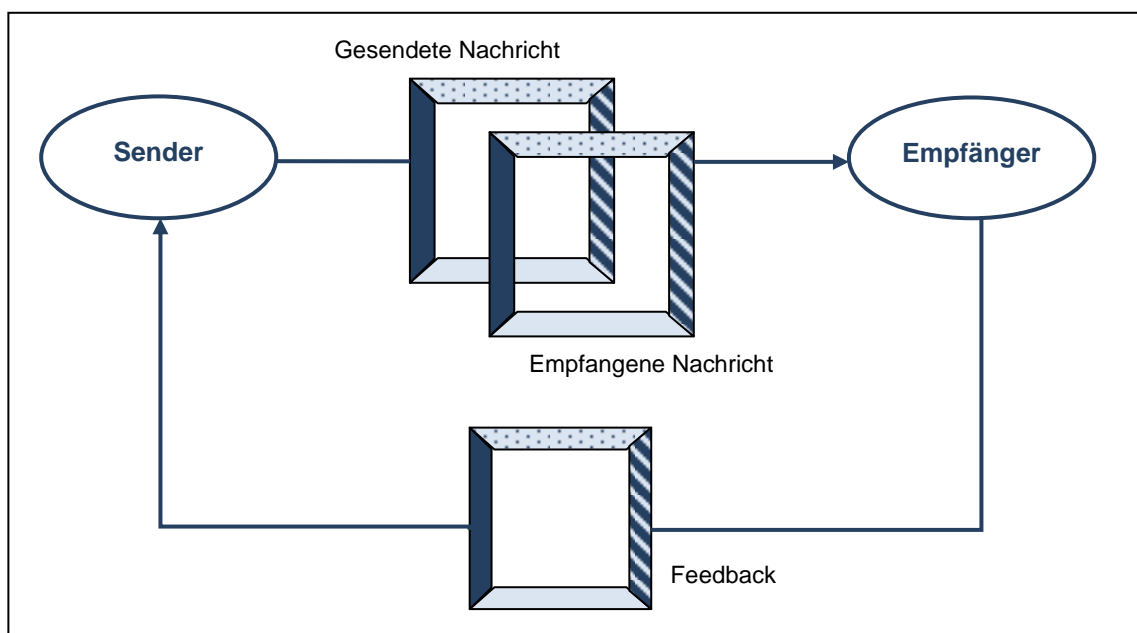


Abb. 4: Das „vervollständigte Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation“

Quelle: Eigene Darstellung nach Schulz von Thun, 2005, S. 81

Ist der Studierende in der Rolle des Senders, so könnte dessen „gesendete Nachricht“ eine Assessment-Aufgabe (z.B. eine Hausarbeit) sein. Die Bedeutung dieser Nachricht wird vom Empfänger – also dem Lehrenden – subjektiv konstruiert⁹⁰. Auf Basis seiner eigenen Interpretation und Bewertung der Leistung gibt dieser nun ein Feedback zurück an den Studierenden. Kritisiert der Lehrende in seinem Feedback einen Aspekt des Assessments, den der Lernende ganz anders gemeint hat, besteht hier großes Potenzial für Missverständnisse⁹¹.

Wird das Modell aus Sicht des Lehrenden als Sender verwendet, entspricht die gesendete Nachricht dem Feedback, das dieser einem Studierenden zukommen lässt. Dieser interpretiert das Feedback individuell und gibt seinerseits an den Lehrenden ein (indirektes) Feedback. Z.B. kann es sein, dass er die im Feedback erwähnten Mängel seiner Leistung ausbessert oder auch, dass er gar keine Reaktion auf das Feedback zeigt. Auch diese „Nicht-Reaktion“ ist nach Watzlawick (in Pörksen, 2001) Kommunikation. Denn: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (ebd., S. 215). Fühlt sich ein Lerner durch das Feedback des Lehrenden z.B. diskriminiert (Beziehungsaspekt), so kann es sein, dass er aus diesem Grund das gegebene Feedback nicht annimmt.

Mutch (2003) erklärt vor diesem Hintergrund, dass Feedback-Geben eine „soziale Praxis“ (ebd., S. 25) ist und die Aufmerksamkeit nicht nur auf das Verfassen des Feedbacks an sich gerichtet sein muss, sondern auch auf die Umstände der Produktion, Distribution und Rezeption. Der Feedback-Prozess muss sich somit von einer lehrendenzentrierten Intervention (Pitts, 2005, S. 219) hin zu einem Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln (Slembek, 2001, S. 68; Värlander, 2008, S. 150; Perpignan, 2003, S. 260-261). Denn damit Kommunikation (in annähernder Weise) gelingt, müssen Kommunizierende Thesen, Definitionen und Verstehen teilen (Entwistle, 1997, S. 3). Hawelka (2007) erklärt, dass die „individuellen Zuweisungen von Bedeutung vom sozialen und kulturellen Umfeld“ (ebd., S. 47) abhängen, in dem sich das Individuum bewegt. Verstehen ist demzufolge „ein Prozess des Aushandelns von Bedeutung, sowohl zwischen Studierenden und Lehrenden als auch zwischen Studierenden untereinander“ (ebd., S. 47). Idealweise sollten Studierende zunehmend Teil einer „Community of Practice“⁹² werden. Kommunikation, Interaktion und Kollaboration in sozialen Gemeinschaften sind eine wichtige Determinante des Lernprozesses. Damit Lernende Teil einer solchen Expertengemeinschaft werden, ist der kontinuierliche Austausch mit Kommilitonen und Lehrenden – und damit ein dialogorientiertes Feedback – sehr wichtig (ebd., S. 47-48).

3.3.2 Studierende als Feedback-Nehmer

Soll die Rolle von Studierenden als Feedback-Empfänger im Feedback-Prozess beleuchtet werden, reicht es nicht aus, lediglich die auf Studierendenseite gewünschten Wirkungen⁹³ zu fokussieren. An dieser Stelle richtet sich mein Blick darauf, wie Studie-

⁹⁰ Auch hier besteht Potenzial für Missverständnisse. Assessments können insbesondere dann nicht objektiv beurteilt werden, wenn eine Reihe von Lösungsmöglichkeiten in Frage kommen.

⁹¹ Nicol und Macfarlane-Dick (2006, S. 200) verdeutlichen, dass Studierende ein Assessment u.U. ganz anders verstanden haben und sich andere Ziele gesetzt haben, als vom Lehrenden intendiert.

⁹² Eine „Community of Practice“ ist dadurch gekennzeichnet, dass Menschen dadurch lernen, dass sie nach und nach Teil einer Experten-Gemeinschaft werden und dabei die Werte, Ziele und Arbeitsweisen dieser Gemeinschaft kennen lernen (vgl. Wenger, 1999).

⁹³ Vgl. speziell zu den Wirkungen Abschnitt 3.4.

rende gegenüber Feedback eingestellt sind und wie bzw. ob Lernende das Feedback rezipieren. Denn wenn ein Lernender einem Feedback gar keine Aufmerksamkeit schenkt, ist es müßig, über die Wirkungen zu diskutieren (Knight & Yorke, 2003, S. 129; Mutch, 2003, S. 25). Denn zwischen der Rezeption und der „Anwendung“ des Feedbacks besteht noch einmal ein großer Unterschied (Pitts, 2005, S. 218).

Die Ausführungen in Abschnitt 3.2.2 haben bereits verdeutlicht, dass Feedback an der Universität unterrepräsentiert ist. Sowohl die Rückmeldungen zum individuellen Lernfortschritt als auch zum Abschneiden in Assessments werden von Studierenden als quasi nicht vorhanden erlebt (Wissenschaftsrat, 2008, S. 36). Doch wenn Feedback gegeben wird: Wird es dann überhaupt genutzt? Einen großen Einfluss darauf, ob Feedback rezipiert wird, hat bspw., welchen Wert Studierende diesem beimessen. Heger (2005, S. 161) beschreibt das Rollenverständnis Studierender in Folge der Einführung von Studiengebühren als das eines Kunden. Unter dieser Perspektive ist Feedback sozusagen eine (Dienst-) Leistung, für die Studierende bezahlt haben. Higgins, Hartley und Skelton (2004) zeigen durch ihre Studie Vergleichbares. Sie interviewten 19 Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen darüber, was sie sich von Feedback erwarten und wie sie es nutzen. Konform mit Hegers (2005) Annahme sah sich ein Teil der Befragten als „Kunde“ der Universität, ein anderer Teil der Studierenden fand, dass es nur fair sei, ein Feedback zu erhalten, wenn ihrerseits viel Zeit in eine Aufgabe investiert wurde (Higgins et al., 2004, S. 61).

Doch auch unter der Bedingung, dass Studierende das Feedback weniger als Dienstleistung oder Belohnung denn als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung sehen, kann die Rezeption durchaus unterschiedlich ausfallen. Denn das Feedback hat nicht nur Auswirkungen auf die Emotionen Studierender⁹⁴, sondern Emotionen sind bereits im Vorfeld der Rezeption relevant. Dies ist ein Umstand, der in der Feedback-Forschung bisher wenig Beachtung findet (Värlander, 2008, S. 145). Von großer Bedeutung ist die in Abschnitt 2.2.2 erläuterte Lernorientierung⁹⁵ Studierender (ebd., S. 146). Studierende, die tendenziell einen *Strategic Approach* in Kombination mit eher oberflächlichen Lernstrategien verfolgen, werden einer gegebenen Note mehr Beachtung schenken als einem (gleichzeitig) zur Verfügung gestellten Feedback. Studierende, deren Lernorientierung die persönliche Weiterentwicklung (*Deep Approach*) fokussiert, werden eher die Anregungen aus dem Feedback in ihre weiteren Lernbestrebungen integrieren und somit – logischerweise – auch eher von diesem Feedback profitieren (Knight & Yorke, 2003, S. 43, 130). Higgins et al. (2002) beschreiben hingegen bezüglich der Frage, ob eine Note womöglich wichtiger für Studierende ist als ein Feedback, dass es in Zeiten der Modularisierung und zunehmender Sorge um die berufliche Laufbahn für Studierende kaum möglich ist, *nicht* ein Auge auf der Note zu haben. Mit ihrer Studie belegen die Autoren, dass bei bereits vorhandener intrinsischer Motivation der Stellenwert des Feedbacks nicht durch die Note gesenkt⁹⁶ wird (ebd., S. 61). Grundlegend dafür ist eine hohe persönliche Relevanz der Aufgabe an sich oder der Ziele, die der Studierende erreichen will (Csikszentmihalyi, 1990, S. 57).

Die Rezeption von Feedback hängt zudem davon ab, was für ein Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden besteht und ob eine Feedback-Kultur etabliert ist

⁹⁴ Vgl. zu positiven und negativen Emotionen durch das Feedback Abschnitt 3.4.2.

⁹⁵ Wobei diese Lernorientierung keine unumstößlichen Verhaltensweisen sind, sondern eher in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen als konkretes Verhalten in einer Situation zu verstehen sind (Müller, 2007, S. 31).

⁹⁶ Vgl. für den Zusammenhang von Note, Feedback und intrinsischer Motivation auch Abschnitt 3.4.2.

(Värlander, 2008, S. 149). Empfinden Studierende ihren Dozenten eher als Prüfer denn als Förderer ihres Lernprozesses, so werden sie ihr Augenmerk auf die bewertenden Komponenten einer Rückmeldung lenken. Erleben sie ihr Lernumfeld als intolerant gegenüber Fehlern – und haben aber zugleich den Wunsch, besonders gute Leistungen zu erbringen – so nehmen sie Fehler nicht als Lernchance, sondern als Scheitern wahr (Knight & Yorke, 2003, S. 129).

Weiterhin richtet sich Feedback nicht unbedingt an Einzelpersonen, sondern häufig auch an Gruppen (vgl. Wing, 1990). Diese Feedback-Situation ist für Studierende insofern anders, als dass das Feedback nicht nur sie persönlich betrifft. Dies kann dazu führen, dass dem Feedback eine geringere Bedeutung zugeschrieben wird. Rezipieren Lernende Gruppen-Feedback, so ist der Interpretationsprozess laut London und Sessa (2006, S. 304) zudem komplexer als bei Individual-Feedback. Ein Student dieser Gruppe wird bei der Rezeption des Feedbacks nun *nicht nur* von seinen eigenen Zielen, seiner persönlichen Lernorientierung, seiner Einschätzung der Wichtigkeit der Aufgabe und seinen individuellen Charaktereigenschaften und den situativen Umständen beeinflusst. *Zugleich* wirken die Eigenschaften der anderen Gruppenmitglieder bzw. der Gruppe als Ganzes auf die Rezeption und schließlich auch die Nutzung des Feedbacks ein⁹⁷ (ebd., S. 310).

Grundsätzlich gilt: So individuell die Studierenden sind, so individuell ist auch ihr persönlicher Umgang mit dem Feedback (Irons, 2008, S. 10). Ein Patentrezept, wie erreicht werden kann, dass alle Studierenden dem Feedback gleichermaßen viel Aufmerksamkeit schenken, die Formulierung wie intendiert verstehen und schließlich sogar realisieren, kann somit nicht gegeben werden. Anhaltspunkte, wie Feedback-Prozesse etabliert werden können, liefert jedoch Abschnitt 3.5 dieser Arbeit.

3.3.3 Lehrende als Feedback-Geber

Wenn Feedback eine wichtige Einflussgröße im Lernprozess ist, stellt sich die Frage, warum nicht jeder Lehrende Feedback in hoher Qualität und Frequenz an die Studierenden gibt – oder sich zumindest darum bemüht, dies zu tun. Zur Erklärung lassen sich verschiedene Überlegungen heranziehen. Zum einen benötigen Dozenten bestimmte Kompetenzen⁹⁸, um Feedback zu geben (Mulder & Laubenbacher, 2007, S. 80). Dazu zählen nicht nur Kompetenzen, die allein den Feedback-Prozess betreffen, sondern auch eine Reihe weiterer Fähigkeiten, um diesen sinnvoll in das didaktische Design zu integrieren (Knight & Yorke, 2003, S. 129). Überdies müssen Lehrende auch grundsätzlich bereit sein, Feedback zu geben. Bei der Entscheidung können sowohl äußere Faktoren (wie z.B. „keine Zeit“) als auch personenspezifische Faktoren (z.B. „das wird sowieso nicht gelesen“ oder „das bedeutet nur Stress“) eine Rolle spielen.

Brendel, Eggensperger und Glathe (2006) befassen sich in ihrer Studie mit der *Lehrkompetenz* von Dozenten. Welche Kompetenzen benötigen Lehrende, um die Kompetenzentwicklung⁹⁹ auf Seiten der Studierenden zu fördern und diese auf eine

⁹⁷ Um einige Beispiele zu nennen: Ist ein Studierender Leistungsträger einer Studierendengruppe („Ich habe doch eh alles allein gemacht!“) so kann dies dazu führen, dass sich durch ein kritisches Feedback negative Emotionen gegenüber der Gruppe verstärken. Ist dem Studierenden die Verbesserung der eigenen Leistung sehr wichtig, den anderen Gruppenmitgliedern aber nicht, so kann dies die gemeinsame Weiterarbeit an einem Projekt erschweren (London & Sessa, 2006, S. 310).

⁹⁸ Und auch die Gelegenheit, diese zu erwerben.

⁹⁹ Bezüglich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen an der Uni Augsburg stellt Steinhübl (2003) fest, dass ein Großteil der von ihm befragten Dozenten (ca.75%) befürwortet, dass diese Bestandteil

Tätigkeit in der Wirtschaft vorzubereiten? Bisher wurde diese Frage in der Forschung¹⁰⁰ nicht systematisch untersucht. In ihrer Studie werten Brendel et al. (2006) Dokumente aus, die innerhalb von drei Jahren in einer (freiwilligen)¹⁰¹ Veranstaltungsreihe zur didaktischen Qualifikation¹⁰² junger Hochschullehrkräfte (das „Baden-Württemberg-Zertifikat“) entstanden sind. Aus Sicht der Teilnehmer stellen sich folgende Kompetenzen als notwendig für den „Hochschullehrer von heute“ heraus (ebd., S. 77-78):

- Kenntnisse über Bedingungen von nachhaltigen Lehr-/Lernprozessen haben und umsetzen können
- Soziale Prozesse wahrnehmen und steuern können
- Rollenklarheit (inklusive Selbstreflexivität)
- Führungskompetenz (Führungskonzepte kennen und anwenden können)
- Über eigene Schlüsselqualifikationen verfügen und diese vermitteln können
- Innovationskompetenz (institutionelle Rahmenbedingungen analysieren können und eigene Gestaltungsspielräume nutzen)

Im Zusammenhang mit mehreren der aufgeführten Kompetenzen führen Brendel et al. (2006) auch die Bedeutung von Feedback in der Hochschullehre an. So beeinflusst z.B. die Rollenwahrnehmung Lehrender die Art und Weise, wie sie Feedback geben. Fühlt sich der Lehrende als Prüfer, wird ein Feedback (falls überhaupt gegeben) eher der Rechtfertigung der Note dienen (vgl. Assessment of Learning, Abschnitt 2.1); fühlt er sich als Coach, wird der Schwerpunkt auf der Förderung des Lernprozesses liegen (vgl. Assessment for Learning, Abschnitt 2.1). Desweiteren kommen Fragen zur Formulierung von Feedback, bezüglich der Gestaltung nachhaltiger Lehr-/Lernprozesse (konstruktives Feedback geben; ebd., S. 77) sowie hinsichtlich der Steuerung sozialer Prozesse (eine Feedback-Kultur etablieren, ebd., S. 77) auf. Dass eine rein theoretische Vorbereitung von Nachwuchskräften noch kein Garant für eine einfache Umsetzung des Gelernten in der Praxis ist, zeigen die Autoren anhand einer Analyse der Abschlussreflexion der Teilnehmer: „Die Unsicherheit über Formen, Inhalte der Beratung, Kategorien der Bewertung und Methoden der Rückmeldung wird i.d.R. bei der Betreuung von schriftlichen Arbeiten oder Referaten am sichtbarsten“ (ebd., S. 66). Gerade in der Interaktion mit den Studierenden (z.B. beim Feedback-Geben auf eher schlechte Arbeitsergebnisse, beim Motivieren der Studierenden zur aktiven Teilnahme) ergeben sich für die Nachwuchs-Lehrenden die größten Herausforderungen (ebd., S. 68).

So ist es z.B. als Experte in einem Fachgebiet kein leichtes Unterfangen, die Probleme Studierender beim Lösen einer Aufgabe nachzuvollziehen und ihnen nützliche

der Lehre der Universität sein sollen. Die Meinung darüber, ob diese „Kompetenzvermittlung“ flächendeckend oder nur im Rahmen spezieller Elite-Netzwerke stattfinden sollte, ging jedoch auseinander. Kritiker der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen durch die Universität vertraten z.B. die Meinung, dass Schule und Elternhaus in der Verantwortung dafür stünden oder auch, dass die Universität „kein Rhetorikverein“ (ebd., S. 186) sei.

¹⁰⁰ Vgl. hierzu z.B. Wildt (2004b).

¹⁰¹ Da es sich um ein freiwilliges Qualifizierungsangebot handelt, lassen sich die Ergebnisse der Studie nicht auf die Gesamtheit aller Lehrenden übertragen. Die „untersuchten“ Nachwuchs-Lehrenden (also den Teilnehmern der Fortbildung) haben ein überdurchschnittliches Interesse, ihre Lehrfähigkeiten auszubauen.

¹⁰² Steinhübl (2003) diagnostiziert bezüglich der Universität Augsburg, dass Lehrende zu großen Teilen „didaktische Laien“ sind. Sie fühlen sich nicht vorbereitet auf ihre Lehrtätigkeit und eigenen sich mittels „trial-and-error-Verfahren“ bestimmte Lehrqualifikationen an. So ist es auch wenig verwunderlich, dass knapp zwei Drittel der Befragten Frontalvorlesungen in der Lehre bevorzugen.

Tipps für das weitere Vorgehen zu geben. Ein Teil des Expertenwissens ist gar nicht explizit repräsentiert und damit verbalisierbar, sondern implizit¹⁰³ verankert (Värlander, 2008, S. 152). Knight und Yorke (2003, S. 42) machen zudem deutlich, dass es Dozenten womöglich schwer fällt, Feedback auf Bestandteile einer Lernleistung zu geben, die außerhalb ihres eigentlichen Fachbereichs liegen. Dazu gehören u.U. Schlüsselkompetenzen; z.B. Präsentations- und Konfliktfähigkeit.

Dass Feedback-Geben für Dozenten überdies Quelle für Langzeit- oder Kurzzeitstress sein kann, stellt Hartney (2007) in ihrer Studie fest. Kurzzeitstress meint dabei unangenehme Empfindungen während des Feedback-Prozesses; Langzeitstress meint das Gefühl, keine Veränderung bei Studierenden bewirken zu können, obwohl Feedback nach bestem Können gegeben wurde (ebd., S. 83; vgl. auch Higgins et al., 2002). Anhand einer Analyse schriftlicher Feedbacks und mittels von den Dozenten geführten reflektierenden Tagebüchern untersucht sie, was genau die Stressoren sind. Dazu zählten insbesondere die Angst vor einer (konfliktreichen) Diskussion mit den Studierenden über das Feedback („Ja, aber...“), Angst vor dem Kontrollverlust in der Diskussion und die Sorge, dass die Studierenden nach dem Feedback verärgert über den Dozenten sein könnten (ebd., S. 82). Dies trifft verstärkt zu, wenn Kritik an Studierenden geübt werden muss (ebd., S. 80). Auch andere negative Emotionen gegenüber dem Feedback-Prozess können dazu führen, dass dieses nicht gegeben wird. Besonders frustrierend ist es, wenn das Feedback nicht genutzt wird. Irons (2008, S. 4; vgl. auch Higgins et al. 2002, S. 56) beschreibt (1) Nichtabholung, (2) Nichtlesen, (3) Nichtverwertung und (4) Missverständnisse als die häufigsten Fälle.

Pitts (2005) weist darauf hin, dass aus Sicht mancher Lehrender die bereit gestellten (Bewertungs-) Kriterien die Studierenden in die Lage versetzen würden, ihre Leistung selber mit diesen zu vergleichen und somit ein ausführliches Feedback gar nicht nötig sei. Der aus Lehrender-Sicht wahrscheinlich offensichtliche Zusammenhang zwischen einer Aufgabe/Prüfung, deren Bewertungskriterien und Feedback ist aber nicht zwingend auch den Lernenden klar ist (ebd., S. 225).

Auch wenn Feedback gerne gegeben wird bzw. würde, können äußere Umstände dies erschweren. Gerade hochqualitatives und rechtzeitiges Feedback ist sehr zeitintensiv (Irons, 2008, S. 1). Vor dem Hintergrund steigender Arbeitsbelastung (Higgins et al., 2002, S. 54), mehr (heterogenen) Studierenden und einem schlechten Betreuungsverhältnis (Irons, 2008, S. 3, 9; Rust et al., 2003, S. 161) sparen Lehrende am ehesten dort Zeit ein, wo sie sich nicht verpflichtet sehen, diese zu investieren. Wenn Feedback nur als ein „add on“ und nicht als integraler Bestandteil des Lernprozesses betrachtet wird, wird oftmals zu wenig Zeit für diese Maßnahme eingeplant (ebd., S. 32).

Neben (intrinsisch) motivierten Lehrenden als Feedback-Geber können und müssen sich auch die Fakultäten und Lehrstühle bemühen, geeignete Rahmenbedingungen für Feedback zu schaffen. Rust (2002) führt diesbezüglich auf, dass die Gestaltung solcher didaktischer Designs gefördert werden sollte, die Gelegenheit zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bieten und genug „Lernaufgaben“ für Studierende enthalten, auf die der Lehrende Rückmeldung geben kann. Um Lehrende beim eigentlichen Akt des Feedback-Gebens zu unterstützen, empfiehlt der Autor, dass den Leh-

¹⁰³ Das sogenannte „tacit knowledge“ („implizites Wissen“, „stilles Wissen“) entspricht laut Polanyi (1985) einem eher körperlichen Wissen bzw. einer „Könnerschaft“ und kann nicht einfach verbalisiert werden. Beispiele impliziten Wissens finden sich z.B. im Fahrradfahren oder im Kneten von Brotteig. Verschiedene Ansätze des Wissensmanagements befassen sich mit der Frage, wie implizites Wissen expliziert werden kann (vgl. die „Wissensspirale“ von Nonaka & Takeuchi, 1995).

renden ein Katalog mit Anregungen und Vorgaben zur idealen Gestaltung von Feedback zur Verfügung gestellt werden sollte (ebd., S. 156).

3.4 Intendierte Wirkungen von Feedback und empirische Befunde

Im vorangegangenen Abschnitt wurde auf der Akteurs- und Prozessebene beschrieben, welche äußeren (z.B. Gegebenheiten an der Universität) wie inneren (z.B. Lernzielorientierung) Faktoren auf Lehrende und Lernende beim Feedback Einfluss nehmen. Vorliegender Abschnitt konzentriert sich nun auf die (von den Lehrenden intendierten) Wirkungen von Feedback auf Seiten der Lernenden und führt empirische Befunde an, inwiefern diese Wirkungen tatsächlich eintreten.

3.4.1 Der Einfluss von Feedback auf die Lernleistung

In einem Punkt ist sich die Literatur grundsätzlich einig: Feedback ist eine¹⁰⁴ wichtige Komponente des Lernprozesses und *kann* sich positiv auf die Lernleistung ausüben. Die Ergebnisse, *wie* wirksam Feedback tatsächlich ist, sind allerdings äußerst inkonsistent (Narciss, 2004, S. 215; Shute, 2008, S. 153). In ihrer „Meta-Meta-Analyse“¹⁰⁵ zeigen Hattie und Timperley, dass Feedback-Interventionen eher zu einer Verbesserung als zu einer Verschlechterung der Lernleistung führen. Besonders positive Effekte hat Feedback laut der Analyse der Autoren dann, wenn es Hinweise zur Aufgabenlösung enthält, Lerner in ihrem Vorgehen bestärkt, via Video, Audio und/oder computerbasiert übermittelt wird und die im Feedback dargebotenen Informationen an konkrete Ziele anlehnt. Schwache oder sogar negative Effekte erzielten behavioristisch orientierte Feedbackformen wie Lob (als einziger Feedback-Inhalt), Bestrafung oder die „programmierte Unterweisung“ (ebd., S. 82-86).

Doch egal ob die Wirkung „einfacher“ behavioristischer oder elaborierter Feedbacks untersucht wird: Problematisch ist bei einem Großteil der Studien, dass motivational-emotionale Faktoren auf Seiten der Studierenden wenig berücksichtigt werden. Auch die Rahmenbedingungen des Feedback-Prozesses wie sie u.a. in Abschnitt 3.3 dargelegt wurden – also z.B. dass die Bedeutung und der Inhalt des Feedbacks unter konstruktivistischer Perspektive durch das Individuum konstruiert und nicht „übertragen“ werden und dass das „Klima“ eines Kurses Einfluss auf den Feedback-Prozess hat – finden in diesen Untersuchungen keine Berücksichtigung. Knackpunkt im Hinblick auf die vorliegende Arbeit ist überdies, dass der größte Teil an Studien zur Feedback-

¹⁰⁴ Schulmeister (2004, S. 29) nennt im Zusammenhang mit E-Learning weitere Einflussvariablen auf Lernprozess und Lernerfolg: „Auf den Lernprozess sowie auf den Lernerfolg wirken Variablen der sozialen Situation ein, die Kommunikation und Kooperation mit anderen Lernenden und den Lehrenden und insbesondere die Art, die Qualität und das Niveau des Feedbacks.“

¹⁰⁵ Eine grundsätzliche Schwierigkeit ihres Vergleichs liegt dabei darin, dass die den Meta-Studien zugrunde liegenden Untersuchungen verschiedene Feedback-Formen, Lehr-Lern-Arrangements sowie Feedback-Quellen und -Empfänger (z.B. Lernende mit Lernschwäche, Grundschüler, Studierende) kombinieren. Überdies ist unklar, welcher Effekt des Feedbacks in den einzelnen Untersuchungen im Mittelpunkt des Interesses steht. Selbst wenn die angegebene Effektstärke sich auf die Verbesserung oder Verschlechterung der Lernleistung bezieht, kann nicht nachvollzogen werden, worin eine solche Verbesserung oder Verschlechterung besteht. Schneiden Lernende mit Feedback in Multiple-Choice-Tests besser ab? Erreichen sie ein vorgegebenes Lernziel schneller? Erzielen sie bessere Ergebnisse in einer computerbasierten Lernumgebung?

Wirkung sich mit dem Lernen von Symbolen¹⁰⁶, Vokabeln oder ähnlich „unkomplexen“ Wissensformen befasst. Die „Feedback-Interventionen“ die in diesen Untersuchungen eingesetzt werden, beschränken sich in vielen Fällen auf richtig bzw. falsch, die Angabe der korrekten Antwort und manchmal auch die Information, wo genau ein Fehler gemacht wurde¹⁰⁷. Dies entspricht aber nicht den Standards eines elaborierten, informativen Feedbacks. Gerade im Bereich des Erwerbs anwendungsbezogenen Wissens und bei der Entwicklung von Kompetenzen sind diese umfassenderen Feedbacks jedoch unabdingbar (Krause, Stark & Mandl, 2003, S. 13). Im Folgenden sollen nun noch einige empirische Erkenntnisse zu den eher komplexeren Formen von Feedback vorgestellt werden. Teilweise liefern die Ergebnisse interessanten Input für die Fragestellung dieser Arbeit; teilweise unterstreichen sie noch einmal, dass auch in neueren Studien, in denen bereits Personenmerkmale im Feedback-Prozess berücksichtigt werden, das gewählte Untersuchungsdesign zu verkürzten Schlussfolgerungen führt.

Sheppard (1992) untersucht in seiner Studie¹⁰⁸, ob es einen Unterschied im Lernerfolg bei der Anwendung von Fehler-Feedback und „hollistischem“ (also ganzheitlichem) Feedback gibt. Die Annahme des Autors war, dass die beiden Feedback-Typen keine signifikanten Unterschiede in der Lernleistung – hier definiert über die grammatikalische Richtigkeit und Komplexität der Aufgabenlösungen – hervorbringen würden. Überprüft wurde die Steigerung der Lernleistung über einen Vergleich der ersten und der letzten Aufgabenlösung eines jeden Lernenden. Entgegen Sheppards Annahme erzielten die Studierenden, die das ganzheitliche Feedback erhielten, in einigen Teilbereichen signifikant bessere Lernleistungen als die Lernenden mit dem Fehler-Feedback¹⁰⁹. Sie konnten am Ende des Kurses besser interpunktieren als solche mit Fehler-Feedback¹¹⁰. Sheppard sieht als Grund für das bessere Abschneiden von Lernern mit ganzheitlichem Feedback, dass diese im Gegensatz zu den Lernenden mit Fehler-Feedback nicht nur um eine Korrektur „oberflächlicher“ Fehler bemüht sind, sondern sich insgesamt mehr Mühe bei der Aufgabenlösung geben¹¹¹.

¹⁰⁶ Vgl. für eine „typische“ Studie über behavioristisches Feedback Stapf, Fischer und Degner (1986). Sie untersuchten wie sich Feedback in Form von Lob und Tadel auf das Lernen von Symbolkarten bei Kindern ausübt.

¹⁰⁷ Dies wird dann in den Untersuchungen als „informatives Feedback“ betitelt (vgl. z.B. Pommer, 2003).

¹⁰⁸ Setting der Studie war der Kurs „English as a Foreign Language“ den 26 Lernende unterschiedlicher Herkunft mit gleichen Eingangsvoraussetzungen¹⁰⁸ 10 Wochen lang besuchten. Sheppard teilte den Kurs in zwei Gruppen – A und B – ein. Gruppe A erhielt auf die eingereichten neun Texte ein Fehler-Feedback, bei dem den Lernern innerhalb ihres Textes die Fehler angezeichnet wurden. Gruppe B erhielt jeweils eine Rückmeldung über den Gesamteindruck der Aufgabenlösung und darüber, was die Lernenden versucht haben, in ihrem Text mitzuteilen.

¹⁰⁹ Ein solches „Fehler-Feedback“ ist im Prinzip nichts anderes als Kritik. Studierende verpassen laut Slembek (2001, S. 67) durch dieses oberflächliche Feedback die Chance, etwas zu Neues zu lernen.

¹¹⁰ In den Teilbereichen „Verwendung von Verben“ und „Verwendung von Relativpronomen und Konjunktionen“ erzielten die Lernenden mit ganzheitlichem Feedback leicht bessere Ergebnisse, jedoch waren die Unterschiede hier nicht signifikant.

¹¹¹ (Theoretische) Erklärungsansätze sucht Sheppard leider nicht dafür. Möglich ist hier - meiner Ansicht nach – eine Erklärung eher im Bereich der Motivation als der Kognition zu suchen. Während Gruppe A ein tendenziell kontrollierendes Fehler-Feedback erhält, bekommt Gruppe B ein ganzheitliches Feedback, in dem nicht die gemachten Fehler im Fokus stehen, sondern die Inhalte, die der Lernende in seinem Text auszudrücken versucht. Meine Interpretation wäre hier, dass diese zweite Form des Feedbacks im Sinne der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) den Lernern ein größeres Autonomie- und Kompetenzerleben ermöglicht als den Lernern der Gruppe A. Unter diesen Voraussetzungen wird intrinsische Motivation wahrscheinlich, die wiederum eine Erklärung für die besseren Lernergebnisse sein kann. Vgl. dazu Abschnitt 3.4.2.

In ihrer Studie über die Wirkung von „informativem tutoriellen Feedback“ hat Narciss (2004, S. 216-226) in einem 3x2 Experimentaldesign¹¹² drei verschiedene Ausprägungen von Selbstwirksamkeitserwartungen (niedrig, mittel, hoch) Studierender mit zwei Formen von Feedback (Knowledge of Result; ITF = Knowledge of Result + Location of Mistake + Know how) kombiniert. Narciss kommt zu dem Ergebnis, dass die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung einen hohen Einfluss auf die Lernleistung, auf die Dauer der Auseinandersetzung mit einer Aufgabe, auf die Zahl der richtig gelösten Aufgaben und auf die Zufriedenheit der Studierenden mit der Bearbeitung der Aufgaben hat. Studierende mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung schneiden in allen Aspekten schwächer ab als solche mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung¹¹³. Hinsichtlich der zwei Feedback-Formen stellt Narciss fest, dass Lernende mit informativem Feedback mehr Zeit in die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben investieren, mehr Aufgaben korrekt lösen und insgesamt zufriedener sind als Studierende, die ein "Knowledge of Result"-Feedback erhalten haben. Kritik kann an dieser Studie hinsichtlich mehrerer Punkte geübt werden. Die den Studierenden gestellte Aufgabe (logische Verknüpfungen mit „und/oder“ bilden) kann nicht die vielfältigen Lernaufgaben an der Universität widerspiegeln und speziell nicht den unter Bologna geforderten Erwerb von Kompetenzen angemessen repräsentieren. Insofern ist die Gültigkeit von Narciss Ergebnissen nur auf einen sehr kleinen Teilbereich des Lernens beschränkt. Schwierig ist überdies, dass Narciss ihre Rückmeldung als „informatives tutorielles Feedback“ beschreibt, dass das im Experiment gegebene automatisch generierte, relativ kurze Feedback aber kaum den Assoziationen gerecht werden kann, die bei einer solchen Bezeichnung entstehen. Positiv hingegen ist zu beurteilen, dass sie mit Einführung der Variablen „Selbstwirksamkeitserwartung“ die Lernenden nicht als Black Box im Lern- und Feedback-Prozess betrachtet, sondern zumindest eine motivational-emotionale Komponente in ihre Untersuchung integriert.

Als letztes Beispiel möchte ich an dieser Stelle noch die Studie von Pommer (2003) zur Wirkung von informativem Feedback auf Motivation und Lernerfolg vorstellen. Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht für die auf dem Prinzip des "Cognitive Apprenticeship" aufgebaute Lernumgebung CaiMan ein tutorielles Feedback¹¹⁴ zu entwickeln. Lernende sollen in dieser E-Learning-Umgebung ihre sprachrezeptiven Kenntnisse verbessern indem sie Gespräche auf die von Bühler im Organon-Modell definierten Funktionen (Ausdruck, Appell, Darstellung) hin analysieren (ebd., S. 19). Unter Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) soll die „Feedback-Intervention“¹¹⁵ die intrinsische Motivation Studierender bei der Interaktion mit der

¹¹² In dem Experiment absolvierten 90 Studierende technischer Fachrichtungen eine 50-minütige Computer-Session, in der sie Logik-Aufgaben lösen mussten. Nach der ersten Aufgabe, die für alle Probanden identisch war, haben diese drei Fragen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartung beantwortet, woraufhin sie eine der drei Gruppen „niedrige“, „mittlere“ oder „hohe“ Selbstwirksamkeitserwartung zugeordnet wurden.

¹¹³ Bandura (1997) verdeutlicht allerdings, dass gerade Studierende, die sich ihrer selbst sehr unsicher sind, besonders viel Feedback hinsichtlich ihres Fortschritts benötigen: "The less individuals believe in themselves, the more they need explicit, proximal, and frequent feedback of progress, that provides repeated affirmations of their growing capabilities" (ebd., S. 217; vgl. Shute, 2008, S. 154). Vgl. zum Zusammenhang von Selbstwert und Feedback-Verarbeitung auch Slembek (2001, S. 65).

¹¹⁴ Dieses Feedback entspricht dem Schritt des „Coaching“ im Konzept des "Cognitive Apprenticeship".

¹¹⁵ Das von Pommer (2003) entwickelte Feedback stellt die eigene Lösung des Lerners der eines Experten gegenüber und enthält einen stichwortartigen Kommentar zu den Punkten „Übereinstimmung der Argumente des Teilnehmers mit denen des Experten“, „beim Teilnehmer fehlende Argumente“, „andere Argumente des Teilnehmers und eine Bewertung dieser“. In der eigentlichen Untersuchung wies

E-Learning-Umgebung stärken und ihnen zugleich Informationen über ihren Leistungsstand in Form einer Expertenlösung übermitteln. Pommer untersuchte¹¹⁶ bei beiden Gruppen die Auswirkungen des Feedbacks auf Lernerfolg, Motivation und Bearbeitungsdauer der Aufgaben. Sie stellte bei den Lernenden mit Rückmeldung eine höhere Qualität der Aufgabenlösung fest sowie eine geringere Verweildauer im E-Learning-System. Die Studierenden wurden also nicht wie von Pommer angedacht zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten motiviert, sondern lösten die Aufgaben schneller. Die Motivation der Lernenden konnte durch die Rückmeldung nicht positiv beeinflusst werden. Das Gegenteil ist der Fall: Die Gruppe ohne Rückmeldung war nach Selbsteinschätzung durch den Fragebogen nach Prenzel (intrinsischer) motiviert(er). Pommer interpretiert dies dahingehend, dass eine Rückmeldung über die Fehler, die in der Lernumgebung CaiMan gemacht werden, *nicht* notwendig ist. Sie geht davon aus, dass diese Kritik im Sinne einer „Bestrafung“ die (möglicherweise eingangs vorhandene) Motivation der Lerner determiniert. Eine Information über die richtigen Aufgabenlösungen reicht – so lautet Pommers Interpretation – aus, um den Lernenden ihren Leistungsstand transparent zu machen und sie positiv in ihrem Lösungsweg zu bestärken. Hinsichtlich der (nicht gesteigerten) Motivation der Lernenden mit Rückmeldung interpretiert Pommer, dass die Lernenden mit Rückmeldung durch die Klarheit über ihren Leistungsstand sich als weniger selbstbestimmt in ihren Folgehandlungen erleben – sie wissen ja, was zu tun ist (ebd., S. 111). Ich hingegen würde die von Pommer eingesetzte Feedback-Intervention als nicht geeignet zur Förderung intrinsischer Motivation erachten. Die Rückmeldung ist in erster Linie bewertend und bietet dadurch wenig Raum für das Gefühl von Autonomie. Auch Pommers Lösungsansatz, anstelle von Kritik lediglich positive Antworten zu „verstärken“¹¹⁷ ist eine behavioristische Idee und nicht mit einer konstruktivistischen Perspektive auf den Feedback-Prozess zu vereinen.

Wie die vorgestellten Studien zu komplexeren Formen des Feedbacks zeigen, liegt eine erhebliche Einschränkung der Gültigkeit vieler Studien darin, dass sie häufig in einem Experimentaldesign durchgeführt werden und zumeist nur einen Teilaspekt des Feedback-Prozesses beleuchten¹¹⁸ (Mory, 2006, S. 919). Wird wie bei Pommer (2003) eine „Feedback-Intervention“ entworfen und können in einem Experiment positive Auswirkung auf die Lernleistung Studierender festgestellt werden, so ist die Schlussfolgerung, dass dieser Effekt auf z.B. den Inhalt oder die Form des Feedbacks (also auf die Sender-Seite) zurückzuführen ist, verkürzt (Wunder, 2001, S. 49). Es fehlt der genauere Blick auf die besonderen Eigenschaften der Studierenden als Rezipienten dieses Feedbacks. Haben z.B. alle Studierenden der Untersuchungsgruppe die Tendenz zur positiven Verarbeitung des Feedbacks – sehen darin also eher eine Lernchance als eine Kritik an ihrer Person – so werden positive Effekte auf die Lernleistung wahrscheinlicher als bei einer Studierendengruppe, die eine negative Tendenz zum

Pommer 29 Studierende der TU München zufällig den beiden Lernbedingungen „Lernen mit Rückmeldung“ (n=15) und „Lernen ohne Rückmeldung“ (n=14¹¹⁵) zu.

¹¹⁶ Als Erhebungsinstrument wurde neben der Bewertung Gesprächsanalysen durch einen Experten ein Motivationsfragebogen eingesetzt, mit dem nach jeder Rückmeldung (Bewertung *einer* Analyse durch einen Experten; insgesamt 4 Mal) eine Selbsteinschätzung der eigenen Motivation durch die Studierenden vorgenommen wurde.

¹¹⁷ Siehe ausführlicher: Abschnitt 3.4.2.

¹¹⁸ Wunder (2001) führt als Grund dafür die hohen Kosten umfassender Untersuchungen und äußert die Vermutung, dass „der wissenschaftliche Betrieb einfach operationalisierbare Konzepte bevorzugt“ (ebd., S. 49).

Umgang mit Feedback hat (Pommer, 2003, S. 50)¹¹⁹. Entwistle bringt bereits 1997 die Forderung an, auf quantitativ orientierte Forschung bei der Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen zu verzichten, da diese die untersuchten Sachverhalte stark vereinfachen, formalisierte Modelle hervorbringen und damit verkürzte und – dies kommt erschwerend hinzu – scheinbar fixe Schlussfolgerungen ziehen. Das von Entwistle (1997) bevorzugte qualitative Forschungsparadigma verspricht hingegen tiefere Einblicke in die Einflussfaktoren auf studentische Lernprozesse, sofern neben einem Methodenwechsel auch ein Perspektivenwechsel auf den Studierenden vollzogen wird (ebd., S. 13)¹²⁰.

3.4.2 Der Einfluss von Feedback auf Motivation und Emotion

"To be motivated means *to be moved* to do something," definieren Deci und Ryan (2000, S. 54; Hervorhebung durch die Autoren) kompakt die Bedeutung von Motivation als Motor des Handelns. Eine „aktuelle Motivation“ – die Voraussetzung für eine Handlung – entsteht dabei im Wechselspiel zwischen der Person (mit individuellen Motiven) und einer Situation (die potentielle Anreize bietet) (vgl. Rheinberg, 2000, S. 70). Bei dieser aktuellen Motivation sind wiederum deren Stärke (schwach versus stark) und deren Qualität¹²¹ (intrinsisch versus extrinsisch) zu unterscheiden (Deci & Ryan, 2000, S. 54). Dass die Motivation – sagen wir eines Lernenden – auch eng verknüpft mit dessen Emotionen ist¹²², zeigen Konzepte wie das des Flow-Erlebens (Csikszentmihalyi, 1990) oder der intrinsischen (bzw. extrinsischen) Motivation (Deci & Ryan, 1993, 2000). Ein Lernender, der sich intrinsisch motiviert mit einem Lerngegenstand auseinandersetzt, wird dabei in erster Linie¹²³ von positiven Emotionen wie z.B. Interesse am Lerngegenstand oder Spaß an der Tätigkeit begleitet werden. Laut Värlander (2008, S. 145) tritt besonders im praktischen Handeln die Bedeutung der Emotion zu Tage. Kompetentes Handeln ist ihrer Ansicht nach ohne Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten nicht möglich. Auch im Lernkontext sind positive Emotionen für den Erwerb anwendungsorientierten Wissens und die Entwicklung von Kompetenzen bedeutsam

¹¹⁹ Nähere Hinweise dazu, wie durch die Gestaltung von Rahmenbedingungen des Feedbacks eine positive Verarbeitungstendenz des Feedbacks bei den Studierenden begünstigt werden kann, werden in Abschnitt 3.5.1 gegeben.

¹²⁰ Diese Forderung nach einem Perspektivenwechsel auf den Lernenden ist im Prinzip erneut die Forderung nach einem *Shift from Teaching to Learning* – dieses Mal allerdings aus der Perspektive der Forschungstheorie. In meiner eigenen Studie versuche ich dies zu berücksichtigen.

¹²¹ Der Grad der Selbstbestimmung (ein Kontinuum zwischen Fremdkontrolle und Selbstbestimmung) bestimmt dabei die Qualität der motivierten Handlung (Deci & Ryan, 1993, S. 225).

¹²² In der Forschung wird häufig noch die künstliche Trennung zwischen Motivation und Emotion aufrecht erhalten. Dabei spielen Emotionen etwa bei der Bewertung von Zielzuständen (vgl. Erwartungs-mal-Wert-Modelle, z.B. Rheinberg, 2000) oder bei der Ursachenzuschreibung von (Miss-)Erfolgen (vgl. dazu Theorien der Attributionsforschung, z.B. Wild, Hofer & Pekrun, 2006, S. 227) eine tragende Rolle und stehen damit in direktem Zusammenhang zur Motivation. Motiviertes Handeln ist demnach nicht das „Ergebnis kühl kalkulierender Ratio“ (Rheinberg, 2000, S. 30).

¹²³ Negative Emotionen sind auch bei einer generell positiven Emotion bei der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand nicht ausgeschlossen und auch nicht prinzipiell schlecht. Erlebt ein intrinsisch motivierter Lerner einen Misserfolg bei der Lösung einer Aufgabe und ärgert sich deshalb über sich selber, so kann diese Emotion durchaus eine noch tiefergehende Interaktion mit dem Lerngegenstand bewirken. Grundsätzlich werden bessere Lernergebnisse aber mit intrinsischer Motivation assoziiert: "Over three decades of research has shown that the quality of experience and performance can be very different when one is behaving for intrinsic versus extrinsic reasons" (Deci & Ryan, 2000, S. 55).

(ebd., S. 148)¹²⁴. Feedback als sozialer und kommunikativer Prozess hat wiederum Einfluss auf die Motivation und Emotion der Rezipienten und dadurch auch auf den Lernprozess (Astleitner, 2002, S. 71). In besonderer Weise gilt dies für Feedbacks, die im Rahmen von Assessments gegeben werden¹²⁵, da die Situation eines Assessments für sich genommen bereits sehr emotional ist (Boud & Falchikov, 2006, S. 406). Inwiefern sich welche Form von Feedback positiv oder negativ auf Motivation und/oder Emotion auswirkt, soll nun anhand einiger theoretischer Überlegungen und empirischer Daten erläutert werden.

Die Idee, dass Feedback im behavioristischen Sinn als Verstärker eines gewünschten Verhaltens dient, widerlegen Deci, Koestner und Ryan (2001) zumindest teilweise. Im Rahmen der *Cognitive Evaluation Theory* betrachten sie positives Feedback als eine „verbale Belohnung“. Sie gehen davon aus, dass jedes Individuum danach strebt, sich als kompetent zu erleben und das eigene Selbst weiterzuentwickeln. In Situationen, in denen das Gefühl der Selbstbestimmtheit stark ausgeprägt ist, der *locus of causality* (ebd., S. 3) also innerhalb der Person liegt, tendiert eine Person zu intrinsischer Motivation. Liegt der Beweggrund des Handelns jedoch außerhalb, handelt die Person extrinsisch motiviert. Positives Feedback als Form der externen Belohnung steht in zweierlei Verbindung zur *Cognitive Evaluation Theory*. Einerseits stellt positives Feedback Informationen bereit, die das Kompetenzgefühl des Rezipienten stärken können, was eine intrinsische Motivation begünstigt. Andererseits hat ein ausschließlich positives Feedback im Sinne einer Belohnung auch einen kontrollierenden Charakter, was extrinsische Motiviertheit begünstigt (ebd., S. 3). Deci et al. (2001) haben mittels einer Meta-Analyse überprüft, welcher Effekt von positivem Feedback dominiert. Sie fanden heraus, dass positives Feedback intrinsische Motivation begünstigt, sofern es nicht in einer kontrollierenden Art und Weise gegeben wird (ebd., S. 9). Kontrollierend ist eine positive Rückmeldung dann, wenn weniger der Informationsgehalt der Äußerung als die Bewertung im Vordergrund steht (vgl. auch Hattie & Timperley, 2007, S. 84).

Aufbauend auf der *Cognitive Evaluation Theory* haben Deci und Ryan (1993, 2000) die *Self-Determination Theory* (Selbstbestimmungstheorie) entwickelt. Die Theorie konkretisiert, welche Empfindungen grundlegend für ein Gefühl der Selbstbestimmtheit sind: Autonomieempfinden, Kompetenzerleben und das Gefühl der sozialen Eingebundenheit. Müller (2007) schreibt der Selbstbestimmung und Selbststeuerung Studierender einen besonders großen Stellenwert zu, da die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen mit der „längerfristigen Bereitschaft [...] verbunden ist, neue Wissensbestände aufzubauen und sich langfristig mit der Fachdisziplin zu identifizieren“ (ebd., S. 32). Ein hoher Grad der Selbstbestimmung begünstigt (im Idealfall) intrinsische Motivation oder zumindest extrinsische Motivation „höherer Qualität“¹²⁶, die eine eigenständige Beschäftigung mit den Inhalten wahrscheinlich macht.

¹²⁴ Vgl. dazu auch die Beschreibung der verschiedenen Lernorientierungen in Abschnitt 2.2.2. Tiefergehende Verarbeitungsstrategien, wie sie für den Aufbau komplexen Wissens erforderlich sind, stehen eher in Verbindung mit intrinsischer als mit extrinsischer Motivation.

¹²⁵ Also – wie der Titel der Arbeit sagt – ein sogenanntes „Assessment-Feedback“ (vgl. Mirador, 2000; Hattie & Timperley, 2007; Mutch, 2003)

¹²⁶ Deci und Ryan (2000) unterscheiden nicht nur zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation sondern nennen in Abhängigkeit vom Grad der Selbstbestimmtheit auch Formen extrinsischer Motivation, die von „höherer Qualität“ sind (vgl. für die einzelnen Formen ebd., S. 61). Sie erklären, dass es unwahrscheinlich ist, dass Lernern jede ihnen gestellte Aufgabe intrinsisch motiviert angehen: Schließlich gibt es Aufgaben, die einfach nicht dem Interessengebiet eines Studierenden entsprechen, die als Pflichtveranstaltung belegt werden müssen oder die besucht werden aus Gründen, die nicht inhaltlicher Natur sind (z.B.: „für wenig Aufwand gibt es eine gute Note“). Für diese Veranstaltungen kann

Bereits im letzten Abschnitt wurde dargelegt, dass Pommer (2003) versucht hat, ein Feedback-Instrument zu entwickeln, das die von Deci und Ryan (1993, 2000) in der Selbstbestimmungstheorie definierten Empfindungen unterstützt und somit intrinsische Motivation wahrscheinlich macht. Hinweise, wie dies erfolgreich gelingen kann, gibt Müller (2007). Kennzeichen autonomiefördernden Lernens sind „Wahlmöglichkeiten und Spielräume bspw. bezüglich Zielen, Lernorganisation und -kooperation oder Prüfungen“ (ebd., S. 34). Feedback sollte dem Studierenden in diesem Sinne ebenfalls Wahlmöglichkeiten und Freiräume lassen und nicht in kontrollierender – also ausschließlich bewertender Art und Weise – gegeben werden (vg. auch Hattie & Timperley, 2007, S. 84). Die soziale Einbindung kann erreicht werden, wenn „eine freundliche Lernatmosphäre herrscht und der Kontakt zu den Lehrpersonen positiv beurteilt wird“ (Müller, 2007, S. 36). Feedback kann einen Beitrag dazu leisten, wenn Studierende die Lehrenden als engagiert und sie unterstützend erleben (vgl. auch Abschnitt 3.3.2). Als kompetent erleben sich Lernern dann, wenn sie „das Gefühl haben, dass sie etwas können und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse im Fach erweitern, und wenn sie eine unmittelbare Erfahrung eigener Wirksamkeit machen“ (ebd., S. 36). Feedback kann dies insofern unterstützen, als dass es informativ und lernförderlich ist. Narciss (2006) konkretisiert auf Basis einer von ihr durchgeführten Meta-Analyse, wann Feedback sich positiv auf das Kompetenzerleben auswirkt (ebd., S. 34):

Das Feedback...

- ... betont den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolg oder zwischen Fähigkeit und Erfolg.
- ... hebt den individuellen Lernfortschritt hervor.
- ... bietet aufgabenspezifische Informationen für den Kompetenzerwerb an.
- ... verdeutlicht den Grad der Zielerreichung.
- ... ist kriterienbasiert und zeigt den erreichten Leistungsstand im Vergleich zu einem sachlich begründetem Lernkriterium auf.

Das Gegenbeispiel dazu liefert Irons (2008). Er zeigt, wie Studierende durch Feedback eher demotiviert als motiviert werden (ebd., S. 38):

Das Feedback...

- ... wird von den Studenten als unfair empfunden.
- ... wird von den Studenten als uneindeutig empfunden.
- ... ist unverständlich geschrieben.
- ... weist zu wenige Bezüge zur eingereichten Arbeit auf.
- ... kommt zu spät und ist somit nicht mehr relevant für die Studenten.
- ... ist ausschließlich negativ.
- ... ist nicht konstruktiv.

Die Orientierung an diesen Beispielen bzw. die Vermeidung der Negativ-Szenarios ist auf theoretischer Ebene einleuchtend. Doch verdeutlichen einige Beispiele aus der Praxis, was an anderer Stelle dieser Arbeit bereits erläutert wurde: Die Rezeption von Feedback ist keine Informationsübertragung, sondern die Bedeutung wird individuell

durch eine angemessene Gestaltung der Rahmenbedingungen und des Feedbacks dennoch eine extrinsische Motivation „höherer Qualität“ bei den Lernern angestrebt werden (ebd., S. 55).

durch die Studierenden konstruiert. Bereits kleinere Verständnisschwierigkeiten können dabei die Botschaft, die beim Rezipienten ankommt, entscheidend verändern. Pitts (2005) stellt in ihrer Studie über den Umgang Studierender mit handschriftlichem Feedback fest, dass einem Teil der Studierenden ein schlecht leserliches Feedback das Gefühl gibt, dass der Lehrende sich nicht viel Mühe mit dem Feedback gegeben hat. Andere Teilnehmer der Studie beschrieben wiederum, dass die Leserlichkeit ihnen weniger wichtig als der Inhalt sei (ebd., S. 221). Auch andere Aspekte wie die Länge des Feedbacks („zu kurz“) oder der Zeitpunkt des Feedbacks („zu spät“) sowie Inhalt und Wortwahl des Feedbacks bieten viele Anknüpfungspunkte für Gefühle der Geringschätzung und geringer eigener Kompetenz (vgl. auch Schulz von Thun, 2005). Verabschieden sollten sich Lehrende aus diesem Grund von dem Gedanken, das „ideale Feedback“ zu konzipieren (Carnell, 2000, S. 46). Um Missverständnisse zu vermeiden, sollte der Feedback-Prozess eher hin zu einem Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden entwickelt werden (Värlander, 2008, S. 150; Slembek, 2001, S. 68; Pitts, 2005, S. 223).

3.4.3 Feedback als Instrument zur Reflexion und Metakognition

Feedback und Assessment (for Learning) werden zumeist nur hinsichtlich ihrer kurzfristigen Auswirkungen auf den Lernprozess – nämlich hinsichtlich der Verbesserung *aktuellen* Lernens – betrachtet. Damit Studierende aber zum *lebenslangen* Lernen befähigt werden, sollten Assessments und Feedbacks so konzipiert sein, dass Lernende die Fähigkeiten erwerben, ihren Lernprozess eigenverantwortlich zu steuern und zu kontrollieren (Boud & Falchikov, 2006, S. 399-411). Von großer Bedeutung ist hier das Potenzial von Feedback, Lernende zur Reflexion und Metakognition anzuregen (Welzel, 2005, S. 372, Gipps, 1994, S. 26). Gibbs und Simpson (2004, S. 25) sehen dies sogar als ultimatives Ziel von Feedback (vgl. auch Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 199). Metakognition ist nach Hasselhorn (2004) definiert als die „Fähigkeit, über eigene Gedanken und eigenes Verhalten zu reflektieren“ (ebd., S. 348). Hinsichtlich der Bedeutung für den Lernprozess erklärt Gipps (1994): „It is a process of being aware of and in control of one's own knowledge and thinking, and therefore learning“ (ebd., S. 24). Somit ist Feedback auch relevant für Prozesse des persönlichen Wissensmanagements (Reinmann & Eppler, 2008, S. 100). Im Detail sind drei Komponenten der Metakognition zu unterscheiden: metakognitives Wissen über die eigenen Fähigkeiten und das eigene Lernen; metakognitive Kontrolle, Überwachung und Regulation des Lernens und metakognitive Sensitivität als intuitiver Aspekt der Metakognition (Krause et al, 2003, S. 19 in Anlehnung an Hasselhorn, 2004).

Damit Feedback den Lernenden tatsächlich beim Aufbau metakognitiver Fähigkeiten unterstützt, ist es wichtig, dass der Lernende einen aktiven Part im Feedback-Prozess einnimmt. Allein durch die Rezeption des Feedbacks und ein simples „Abarbeiten“ der im Feedback gegebenen Hinweise können keine metakognitiven Strategien ausgebildet werden (Falchikov, 2004, S. 102). Neben dem Vorschlag der Autorin, mehr Self- und Peer-Assessments sowie -Feedbacks in den Lernprozess zu integrieren (ebd., S. 102), greift auch hier der Gedanke des vorangegangenen Abschnitts, Feedback-Prozess eher in Richtung eines Dialogs zu entwickeln. Trotzdem benötigt der Aufbau metakognitiver Fähigkeiten viel Zeit. Welzel (2005) sieht dies als einen Prozess, der „über das Studium verteilt“ (ebd., S. 372) ist. Gerade unter den von Bologna gestalteten Rahmenbedingungen des Hochschulstudiums ist „Zeit“ ein wesentlicher Hinderungsgrund. Higgins et al. (2002) weisen darauf hin, dass Studierende modulari-

sierter Studiengänge aufgrund des gestiegenen *Workloads* womöglich wenig Zeit (und ggf. Anlass) haben, das erhaltene Feedback zu reflektieren. Sie könnten ihr Studium als eine Aneinanderreihung nicht miteinander in Verbindung stehender Kurse empfinden und keinen Sinn darin sehen, sich intensiver mit dem Feedback auseinanderzusetzen. Wichtig sei deswegen, dass Assessment-Feedback unter solchen Bedingungen nicht nur Informationen zur bearbeiteten Aufgabe, sondern auch zu allgemeinen Kompetenzen und zur Studienstrategie bereit stellt (ebd., S. 55).

3.5 Goldene Regeln des Feedbacks

Der Titel dieses Abschnitts erweckt höchst wahrscheinlich die Vermutung, dass im Folgenden universelle und direkt umsetzbare Regeln für die Gestaltung eines „effektiven“ Feedbacks gegeben werden. Diese Hoffnung kann ich nicht erfüllen. Die Idee, dass der *Learning Outcome* durch die Gestaltung idealer Rahmenbedingungen – z.B. bei Lernumgebungen, Assessments oder Feedback – gesteuert werden kann, ist verlockend, aber realitätsfern. Dementsprechend sind die nachfolgenden „goldenen Regeln“¹²⁷ trotz ihres plakativen Namens lediglich Handlungsempfehlungen, wie günstige Rahmenbedingungen für das Geben und Nehmen von Feedback geschaffen werden können; wie das Feedback für spezifische Veranstaltungen und Intentionen gestaltet sein sollte und was letztendlich bei der konkreten Formulierung des Feedbacks beachtet werden muss. Auch, wenn die Literatur nicht zwischen diesen verschiedenen Ebenen der Feedback-Gestaltung differenziert, möchte ich diese Aufteilung gerne einführen. Sie verdeutlicht am besten, dass bei der Gestaltung eines Feedback-Prozesses allen drei Dimensionen Rechnung getragen werden muss. Ein sprachlich gut formuliertes Feedback, das von keinem Studierenden gelesen wird, ist genauso wertlos wie eines, das zwar von den Lernern rezipiert wird, diesen aber lediglich unzureichende Informationen bereit stellt.

Trotzdem bleiben die hier aufgeführten Punkte lediglich Empfehlungen, die für unterschiedliche fachliche Disziplinen (vgl. Irons, 2008, S. 43), Kurs- und Assessment-Formen (vgl. Gibbs & Simpson, 2004, S. 19-20), Wissensziele (vgl. Smith & Ragan, 1993) und studentische Gruppen (vgl. Knight & Yorke, 2003, S. 129; Shute, 2008, S. 158) angepasst werden müssen.

3.5.1 Günstige Rahmenbedingungen für den Feedback-Prozess

Damit ein in den Assessment-Prozess eingebundenes Feedback tatsächlich lernförderlich für die Studierenden ist, gilt es eine Reihe von Rahmenbedingungen zu erfüllen. Zielsetzung ist es, dass Feedback als wichtige Größe im Lernprozess etabliert wird; von Studierenden rezipiert und vor allen Dingen genutzt wird.

Feedback als feste Größe in den Lernprozess integrieren. Damit Feedback sein volles Potenzial entfalten kann, ist es notwendig, dieses zu einem festen Bestandteil des Lernprozesses zu machen. Lehrende sollten zu Beginn ihrer Veranstaltung erklären, dass es Feedback geben wird und Studierende zudem darauf hinweisen, warum es gegeben wird (Värlander, 2008, S. 153; Mutch, 2003, S. 36). Um die Entstehung einer

¹²⁷ Die „goldenen Regeln“ bündeln noch einmal sämtliche wichtigen Aspekte bei der Gestaltung von Feedback im Rahmen eines lernförderlichen Assessments. Teilweise wurden diese Punkte bereits an anderer Stelle dieser Arbeit angesprochen, insofern sind Redundanzen nicht zu verhindern.

Feedback-Kultur zu begünstigen, sollte sich Feedback nicht auf vereinzelte Veranstaltungen im Studium beschränken, sondern in möglichst viele Seminare und Übungen integriert werden. Um die Arbeitsbelastung für Lehrende in Grenzen zu halten, sollte aber nicht nur Dozenten-Feedback, sondern auch Feedback unter Studierenden genutzt werden. Damit Studierende die Rückmeldungen tatsächlich für ihren Lernprozess nutzen können, sollten diese möglichst regelmäßig, zeitnah zur bearbeiteten Aufgabe und detailliert gegeben werden (Gibbs & Simpson, 2004, S. 17-18; Rust, 2002, S. 152). Was genau „zeitnah“ ist, variiert in Abhängigkeit der äußeren Bedingungen. Auf Aufgaben, die innerhalb einer Seminarsitzung erbracht werden (z.B. ein Referat), können Dozenten bspw. unmittelbar eine mündliche Rückmeldung geben. Auf komplexere Aufgaben – wie die Entwicklung einer Image-Kampagne, die womöglich auch noch schriftlich eingereicht wird – kann eine Rückmeldung hingegen nur zeitversetzt erfolgen (vgl. Irons, 2008, S. 45; Knight & Yorke, 2003, S. 130-131, Dempsey et al., 1993, S. 22-24). Bei über einen längeren Zeitraum andauernden Projekten empfehlen Gibbs und Simpson (2004, S. 20) kontinuierliches, projektbegleitendes Feedback, so dass Studierende ihren aktuellen Leistungsstand und ihre Schwerpunktsetzung überprüfen könne.

Ein positives Feedback-Klima schaffen. Um die Rezeption, Akzeptanz und Nutzung des Feedbacks zu erhöhen, ist ein positives, vertrauensvolles Feedback-Klima unerlässlich (Slembek, 2001, S. 69). Hat der Lehrende Feedback als Bestandteil des Lernprozesses etabliert und den Sinn des Feedbacks erläutert, dürfte ein etwaiges Misstrauen der Studierenden angesichts der „Kritik“ bereits gemindert worden sein (Värlander, 2008, S. 152). Wichtig ist hier auch eine definierte Rolle des Lehrenden (vgl. Brendel et al., 2006), so dass Studierende sich klar darüber sein können, ob ihr Dozent im Assessment- und Feedback-Prozess eher Prüfer oder eher Coach ist. Dennoch bleibt der Kommunikationsprozess komplementär (Watzlawick in Pörksen, 2001, S. 216), da Lehrende mehr „Macht“ haben als Studierende – besonders, da Erstere für die Notengebung zuständig sind (Värlander, 2008, S. 152) und überdies einen Wissensvorsprung besitzen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 208). Empfehlenswert ist es zudem, feste Kommunikationsregeln darüber zu vereinbaren, wie Feedback gegeben und empfangen wird. Dazu können z.B. Dinge zählen wie „Ich-Botschaften formulieren“ (ebd., S. 153).

Feedback an Learning Outcomes und Assessment-Kriterien anbinden. Ein ganz wesentlicher Punkt, damit Feedback tatsächlich transparent und nutzbar für die Studierenden ist, ist die Anbindung an *Learning Outcomes* und Assessment-Kriterien (Brown, 2004, S. 83; Värlander, 2008, S. 152; Irons, 2008, S. 64; Mcalpine, 2004, S. 121; Rust, 2002, S. 152). Grundlage dafür ist eine Ausrichtung von (Lehr- und) Assessment-Aktivitäten an zuvor klar definierten Learning Outcomes. Durch die Erweiterung dieses *Constructive Alignment* (Biggs, 2003; vgl. Abschnitt 2.4) um die Komponente Feedback, können das Lehr-System (definierte Learning Outcomes sowie Lehr- und Assessment-Aktivitäten) und das Lern-System (Lernaktivitäten und -ergebnisse) noch enger miteinander verknüpft werden. Lehrende müssen dafür Lernziele und Assessment-Kriterien klar an die Studierenden kommunizieren (z.B. über „Kriterien-Blätter“¹²⁸; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 207; vgl. Rust et al. 2003, S. 161-162; Sadler, 2005, S. 191) und können – im Idealfall – dadurch die Relevanz des Themas für den Lerner verdeutlichen (ebd., S. 202). Empfehlenswert ist es, Studierenden *Best Practices* zur

¹²⁸ Ohne dass dabei der Charakter einer Anleitung entsteht (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 209).

Verfügung zu stellen, die ihnen die Zielsetzungen der Veranstaltungen sozusagen direkt vor Augen führen (ebd., S. 205).

Studierende in den Feedback-Prozess einbinden. Allein die Rezeption von Feedback stellt noch nicht sicher, dass dieses auch tatsächlich für den weiteren Lernprozess genutzt wird. Studierende sollten aus diesem Grund aus ihrer Rolle als passive Rezipienten des Feedbacks geholt werden und einen aktiven Part im Prozess einnehmen. Pitts (2005, S. 223) schlägt vor, Studierende zu Beginn einer Veranstaltung zu fragen, was sie sich vom Feedback erwarten. Möglich ist es auch, dass Studierende wählen können, worauf sie konkret Feedback erhalten möchten (Mcalpine, 2004, S. 121; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 208). Wirkungsvoll ist aus Värlanders (2008, S. 153) Sicht auch ein „Feedback auf das Feedback“, bei dem Lehrende und Lernende gemeinsam über das Feedback sprechen (vgl. auch Rust, 2002, S. 153). Unklarheiten können so beseitigt und Reflexionsprozesse angestoßen werden.

3.5.2 Empfehlungen für die inhaltliche Gestaltung von Feedbacks

Wie Feedbacks inhaltlich gestaltet werden, unterscheidet sich je nach Form und Zielsetzung des Assessments und auch in Abhängigkeit von der Zielgruppe des Feedbacks¹²⁹. Dennoch lassen sich allgemeine Empfehlungen für die inhaltliche Gestaltung von Feedback ableiten.

Passung zur Form und zu den Inhalten des Assessments. Welche Inhalte ein Feedback hat, hängt in erster Linie davon ab, welche Zielsetzungen es verfolgt. Grundlage eines lernförderlichen Assessment-Feedbacks ist zunächst einmal eine Passung zur Form und den Inhalten des Assessments (Gibbs & Simpson, 2004, S. 19). Soll eine Gruppe gemeinsam über ein komplettes Semester hinweg eine Werbekampagne entwickeln, so erfüllt das Feedback, das sie zwischenzeitlich erhalten, einen formativen Zweck. Es zeigt ihnen ihren aktuellen Leistungsstand auf und gibt wertvolle Hinweise, wie sie sich weiter verbessern können (ebd., S. 20). Bearbeitet eine Gruppe am Ende eines Semesters gemeinsam eine Fallaufgabe, bei der sie primär ihr Verstehen konzeptuellen Wissens unter Beweis stellen muss, so kann das Feedback anhand zuvor genau definierter Kriterien gegeben werden. Das Feedback hat dann (vorausgesetzt, es folgt keine weitere Fallaufgabe) einen eher summativen Charakter.

Summative Assessments lernförderlich gestalten. Um den Sprung von einem summativen Feedback hin zu einem formativen Feedback, das auf die Förderung zukünftiger Lernprozesse hin ausgerichtet ist, zu schaffen, müssen die dort getroffenen Anmerkungen relevant für zukünftige Aufgaben sein (Knight & Yorke, 2003, S. 16; Gibbs & Simpson, 2004, S. 24-25). Diese zukünftigen Aufgaben können im Verlauf des weiteren Studiums liegen, sind aber nicht auf den Lernraum Hochschule beschränkt. Wie eingangs der Arbeit erläutert, liegt eine der Herausforderungen an Individuen heute darin, dass sie nach Ende ihrer Ausbildung nicht „ausgelernt“ haben, sondern sich durch lebenslanges Lernen stets neu qualifizieren müssen. Irons (2008, S. 23-24) gibt Anhaltspunkte dafür, wann ein formatives Feedback auf ein summatives Assessment seinen Zweck erreicht, Lernprozesse zu fördern:

- Wenn ein „ganzheitliches Curriculum“ vorliegt – und Studierende verstehen, wie die einzelnen Elemente zusammenhängen.

¹²⁹ Wirken die Lernenden einer Veranstaltung z.B. eher demotiviert, können Inhalte zur Motivationsförderung Bestandteil des Feedbacks sein.

- Wenn Feedback gegeben wird, dass sich sowohl auf die benotete Arbeit bezieht als auch auf zukünftige Aufgaben - und dabei Verknüpfungen aufzeigt, wie der Studierende diese Information im Lernprozess für sich nutzen kann.

Feedback und Noten. Kritisch diskutiert wird in der Literatur, ob Studierende diesem lernförderlichen Feedback noch ausreichend Beachtung schenken, wenn das Assessment zugleich der Bewertung dient, wenn also zeitgleich mit dem Feedback eine Note gegeben wird. Gipps (1994, S. 125) erklärt, dass eine Note die Aufmerksamkeit weg von den Kriterien und Argumenten eines Feedbacks lenkt. Irons (2008, S. 46) macht auf die demoralisierende und demotivierende Wirkung einer schlechten Note aufmerksam, die Lernende daran hindert, die im Feedback gegebenen Tipps enthusiastisch umzusetzen (vgl. Hoska, 1993). Knight und Yorke (2003, S. 17) befürworten eine strikte Trennung von summativem und formativem Feedback und Assessment, also eine Trennung von Lernförderung und Bewertung. Sie erklären, dass der Lernende bereit sein muss, sich Fehler einzugestehen, um aus dem gegebenen Feedback zu lernen. Dient das absolvierte Assessment aber gleichzeitig der Bewertung, so wäre dieses Sich-Eingestehen von Fehlern nach Ansicht der Autoren „Selbst-Sabotage“ des Lernenden. Unter den von Bologna definierten Rahmenbedingungen wird diese Forderung aber kaum realisierbar sein. Eine Idee ist daher, Feedback und Note zeitversetzt an die Studierenden zu geben (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 212). Erhalten die Lernenden zunächst ein Feedback ohne Note, so scheint eine Auseinandersetzung mit den Inhalten wahrscheinlicher. Eine Note könnte ihnen zeitversetzt (z.B. nach zwei Tagen) zugehen. Nicol und Macfarlane-Dicke (2006, S. 212) schlagen zudem vor, Studierenden die Chance zu geben, die Tipps in ihre Aufgabenlösung zu integrieren und erst auf diese überarbeitete Aufgabe eine Note zu erhalten. Die zunehmende Arbeitsbelastung für Lehrende wird von den Autoren dabei allerdings außer Acht gelassen.

Mehrdimensionales Feedback zur Erreichung komplexer Wissensziele. Was nun die eigentlichen Inhalte des Feedbacks betrifft, so ist bei einem lernförderlichen Feedback im Zusammenhang mit eher komplexen Wissenszielen Abstand von „einfachen“ Feedback-Inhalten wie „richtig/falsch“ zu nehmen¹³⁰ (Higgins et al., 2002, S. 62). Stattdessen sollten elaborierte Komponenten des Feedbacks – z.B. Informationen zu Lernstrategien, konkrete Verbesserungstipps sowie Begründungen und Belege bei konstruktiv-negativer Kritik (Rust, 2002, S. 152) – Bestandteil der Rückmeldung sein (vgl. Abschnitt 3.1.2). Generell sollten positive und negative Kritik ausbalanciert sein (ebd., S. 152) und der positive Aspekt sollte dem negativen vorausgehen (Falchikov, 1995, S. 158). Hattie und Timperley (2007) zeigen in einem Modell (ebd., S. 87) auf, dass lernförderliches Feedback drei Kernfragen beantworten muss: Wichtig sind klar definierte Ziele („Wo muss ich hin?“), eine an diesen Zielen ausgerichtete Information über den aktuellen Leistungsstand („Auf welchem Weg bin ich?“) und Hinweise, die vom Studierenden im weiteren Lernprozess genutzt werden können („Was muss ich als nächstes tun?“). Dabei kann sich die Rückmeldung auf vier verschiedene Ebenen beziehen. Die Aufgaben-Ebene symbolisiert die Bewertung des Assessments anhand definierter Kriterien; die Prozess-Ebene die Fähigkeiten, über die Studierende zur Lösung der Aufgabe verfügen müssen (vgl. die „kognitiven Prozesse“ in der *Revised Bloom's Taxonomy* nach Krathwohl, 2002). Auf der Selbstregulierungs-Ebene soll Feedback die Ref-

¹³⁰ Zumindest sollten die einfachen Feedback-Inhalte nicht den Großteil der Rückmeldung ausmachen. Der genaue Zusammenhang zwischen komplexen Wissenszielen und Feedback-Formen ist bisher aber wenig untersucht: „Very few researchers have attempted to investigate the differences in feedback needs for different types of learning“ (Mory, 1996, S. 932).

lexion und Metakognition Studierender anstoßen (vgl. Abschnitt 3.4.3). Feedback auf der Ebene des Selbst, also auf der Ebene der Person des Lerners, wird von Hattie und Timperley (2007) eher aus Gründen der Vollständigkeit aufgeführt. Grundsätzlich sollte ein Feedback eher sachbezogen und nicht personenbezogen gestaltet sein (Värlander, 2008, S. 150; Gibbs & Simpson, 2004, S. 18). Dazu zählt auch, dass Vergleiche zwischen Studierenden vermieden werden sollten (das ist eher eine normative, denn kriterienorientierte Bewertung; Baartman et al., 2007, S. 118). Vereinzelt personenbezogene positive Kommentare („Sie sind wirklich sehr kreativ.“) können allerdings positive Emotionen wie Stolz begünstigen und damit u.U. die Motivation Studierender erhöhen.

Umfang des Feedbacks: Klasse statt Masse. Hattie und Timperley (2007) zeigen somit eine große Anzahl von Fragen auf, die ein lernförderliches Feedback potentiell behandeln kann. Allerdings sollte beachtet werden, dass die Aufmerksamkeit Studierender nicht unbegrenzt ist. Erhält ein Lernender zehn Verbesserungsvorschläge für seine eingereichte Aufgabe, so ist es unwahrscheinlich, dass er alle Tipps realisieren kann. Nicol und Macfarlane-Dick (2006, S. 209) geben an, dass drei wohldurchdachte Kommentare eine gute Richtgröße¹³¹ sind, falls erwartet wird, dass der Lernende die Vorschläge tatsächlich umsetzt¹³². Laut Zacharias (2007, S. 38) haben Studierende eher Probleme damit, inhaltliche Verbesserungsvorschläge umzusetzen als formale. Soll eine Gruppe das gesamte Konzept ihrer Werbekampagne ändern, wird ihnen dies somit mehr Schwierigkeiten bereiten, als die Verbesserung einer Headline. Von daher sollte gelten: Je komplexer die Kritik, desto weniger Punkte sollten angemerkt werden. Dass auch kurze Rückmeldungen positive Effekte auf den Lernprozess Studierender haben können, zeigen Deepröse und Armitage (2005). Durch die Implementation eines stichpunktartigen, wöchentlichen Feedbacks im Rahmen eines Tutoriums konnte eine höhere Involviertheit der Lernenden erreicht werden. Sie bereiteten sich eigenen Angaben zufolge besser auf die Sitzungen vor und zeigten dort mehr Engagement (ebd., S. 44-45).

3.5.3 Zur angemessenen Formulierung von Feedbacks

Dem Lehrenden als Verfasser des Dozenten-Feedbacks kommt beim Feedback eine tragende Rolle zu. Welche Aspekte bei der Formulierung zu beachten sind, zeigen die folgenden Punkte.

Feedback sollte einfach sein. Wie ein Feedback formuliert ist, hat einen enorm großen Einfluss darauf, ob es überhaupt verstanden wird. Falchikov (1995) macht darauf aufmerksam, dass Lehrende Feedbacks häufig in einer für Studierende nicht nachvollziehbaren Fachsprache verfassen. Dadurch würden „bereits geschlossene Türen zugesperrt anstatt sie für die Möglichkeiten der Veränderung und des Lernens zu öffnen“ (ebd., S. 159). Feedbacks sollten somit in möglichst einfacher Sprache verfasst sein (Rust, 2002, S. 152), so dass die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass Studierende tatsächlich verstehen, was der Lehrende „von ihnen will“.

Feedback sollte keine Urteile fällen. Aus konstruktivistischer Perspektive ist niemand im Besitz der „einzigen, objektiven Wahrheit“. Die Erkenntnis des Einzelnen beruht auf der eigenen Wahrnehmung, welche „Ergebnis der Erfahrungen von jeder und

¹³¹ Die Forschung zum Aspekt des Umfangs bzw. der Häufigkeit von Feedback beschränkt sich zumeist nur auf simple Feedback-Formen wie „richtig/falsch“ (vgl. dazu Mory, 1996, S. 926-929).

¹³² In dem Moment, wo die dargelegten Kommentare lediglich summativen Charakter haben – also der Rechtfertigung der Note dienen – können durchaus mehr Kommentare gemacht werden.

jedem Einzelnen“ ist (Slembek, 2001, S. 69). Feedbacks sollten aus diesem Grund als Ich-Botschaften formuliert werden (Mirador, 2000, S. 51).

Feedback sollte sachlich bleiben. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, sollte sich Feedback immer auf die Aufgabe beziehen, die der Lerner absolviert hat und nicht den Studierenden als Person kritisieren. Eine Anmerkung wie „Sie können einfach nicht gut präsentieren!“ verletzt den Lernenden und ist nicht konstruktiv (Gibbs & Simpson, 2004, S. 18; Värlander, 2008, S. 150).

Feedback sollte konstruktiv sein. Damit Feedback lernförderlich ist, muss es konstruktiv sein. Kritik sollte durch Beispiele und Argumente belegt werden, um so die Nachvollziehbarkeit für die Studierenden zu erhöhen. Zudem sollte die Rückmeldung Vorschläge zur Verbesserung der bewerteten Aufgabe liefern (Rust, 2002, S. 153).

Anregungen dafür, welche Formulierungen und Stilmittel sich ein (schriftliches) Feedback bedienen kann, liefert Mirador (2000, S. 50-53). Neben (durch Beispiele gestützten) Hinweisen auf Stärken und Schwächen sowie Verbesserungsvorschlägen bieten sich z.B. rhetorische Fragen an, die den Lerner zur Reflexion anregen oder auf neue Gedanken bringen soll. Ein motivierender Einstieg und/oder Abschluss des Feedbacks („Gut gemacht!“, „Unterm Strich...“) bietet zudem einen guten äußeren Rahmen für die Rückmeldung.

Auch auf der semantischen Ebene sollte überdies nicht die Zielsetzung des Assessments bzw. des Feedbacks vergessen werden. Will der Lehrende z.B. seine Studierenden motivieren und stellt dabei fest, dass diese sehr unsicher sind, so sollte Kritik mit Bedacht geäußert und die positiven Seiten einer Aufgabenlösung betont werden (Hoska, 1993, S. 117-118).

3.6 Zwischenfazit

Feedback ist ein notwendiger Bestandteil eines Assessment for Learning, welches auf die Förderung der Ausbildung komplexer Wissensformen und Kompetenzen abzielt. Dieser Abschnitt konnte zeigen, dass für diesen Zweck ausschließlich elaborierte Formen von Feedback in Frage kommen, da zum einen in komplexen Assessments meist keine richtig/falsch-Bewertungen möglich sind und zum anderen nur elaboriertes Feedback den Lernenden umfangreiche Informationen für den weiteren Lernprozess zur Verfügung stellt. Der Feedback-Prozess darf aber nicht im Sinne einer Informationsübertragung verstanden werden, sondern ist als kommunikativer Akt zwischen Lehrenden und Lernenden zu begreifen. Da Feedback neben der Sachebene auch einen Beziehungs-, einen Selbstoffenbarungs- und einen Appellaspekt (vgl. Schulz von Thun, 2005) beinhaltet, hat es nicht nur eine „kognitive Dimension“, sondern berührt ebenso die Emotion und Motivation Lernender (und auch Lehrender). Auf Basis empirischer und theoretischer Erkenntnisse konnten „goldene Regeln“ für die angemessene Gestaltung und Formulierung von Feedbacks und dessen Anbindung an das Assessment zusammengestellt werden. Im nun folgenden empirischen Teil soll untersucht werden, wie die Umsetzung von Assessment-Feedback unter den von Bologna gesetzten Rahmenbedingungen erfolgt.

4. Assessment-Feedback am Beispiel der Professur für Medienpädagogik

Im Theorieteil der Arbeit wurde der Zusammenhang von Assessment, Feedback und der Förderung der Entwicklung komplexer Wissensformen und Kompetenzen (wie z.B. der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen) herausgearbeitet. Eine Sache wurde dabei besonders deutlich: Zwar gibt es bereits zahlreiche Publikationen zum Thema Feedback und ebenso solche in Bezug auf das Thema Assessment; die Forschungslage zum Assessment-Feedback an deutschen Hochschulen (insbesondere unter den vom Bologna-Prozess definierten Rahmenbedingungen) ist jedoch bisher nicht existent.

Zielsetzung meiner eigenen Studie ist es aus diesem Grund, dieses Forschungsfeld explorativ zu erkunden. Dabei geht es mir *nicht* darum, eine einzelne, konkrete Forschungsfrage zu beantworten oder gar Hypothesen – z.B. hinsichtlich der Motivations- oder Leistungssteigerung durch Feedback – zu überprüfen. Vielmehr ist das Ziel der Untersuchung, die Sichtweisen der Akteur im Feedback-Prozess – also Lehrende als Verfasser des Feedbacks und Studierende als Rezipienten – zu erfassen und dadurch ein reichhaltiges Bild dieses Prozesses zu zeichnen. Die Forschung soll dabei sowohl für die Wissenschaft (in Form von für die weitere Forschung entwickelten Fragestellungen) als auch für die Praxis (in Form von Handlungsimplicationen) relevant sein.

4.1 Untersuchungsgegenstand

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie ist das Assessment-Feedback in Veranstaltungen der Professur für Medienpädagogik (Institut für Medien und Bildungstechnologie, Universität Augsburg) im Studiengang „Medien und Kommunikation“. Unter Assessment-Feedback verstehe ich dabei – wie auch schon im Theorieteil hergeleitet – eine Rückmeldung, die Studierende auf ihre erbrachten Studienleistungen erhalten. Damit sind Feedbacks wie z.B. ein allgemeines informelles Gespräch zwischen Studierenden und Dozenten aus dieser Studie ausgeklammert, obwohl auch eine solche Form der Rückmeldung Einfluss auf den Studienverlauf einer Person haben kann (z.B. hinsichtlich seiner motivationalen Lage). Bei der Betrachtung des formalisierten Feedbacks, welches somit nach meiner Definition immer einen Veranstaltungs- und Assessment-Bezug hat, konzentriere ich mich speziell auf die Rückmeldung durch den Dozenten. Andere Formen der Rückmeldung wie etwa durch Kommilitonen oder externe Projektpartner werden – falls in der jeweiligen untersuchten Veranstaltung relevant – zwar aufgegriffen, aber nur am Rande behandelt.

Nachfolgende Grafik visualisiert den Untersuchungsgegenstand. Auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen¹³³ habe ich unter Rückgriff auf Biggs (2003) *Constructive Alignment* das Assessment-Feedback als Teil des Lehr- sowie Lern-Systems integriert. Da es sich beim Assessment-Feedback (auch wenn es vom Dozenten gegeben wird) um einen kommunikativen Akt, also um einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden handelt, ist dieses nicht eindeutig dem Lehr-System (im Sinne einer Instruktion durch den Lehrenden) zuzuordnen:

¹³³ In der Grafik sind nur fünf Veranstaltungen aufgeführt, da in vorliegender Studie lediglich fünf Veranstaltungen näher betrachtet werden. Natürlich bietet die Professur für Medienpädagogik ein breiteres Veranstaltungsspektrum.

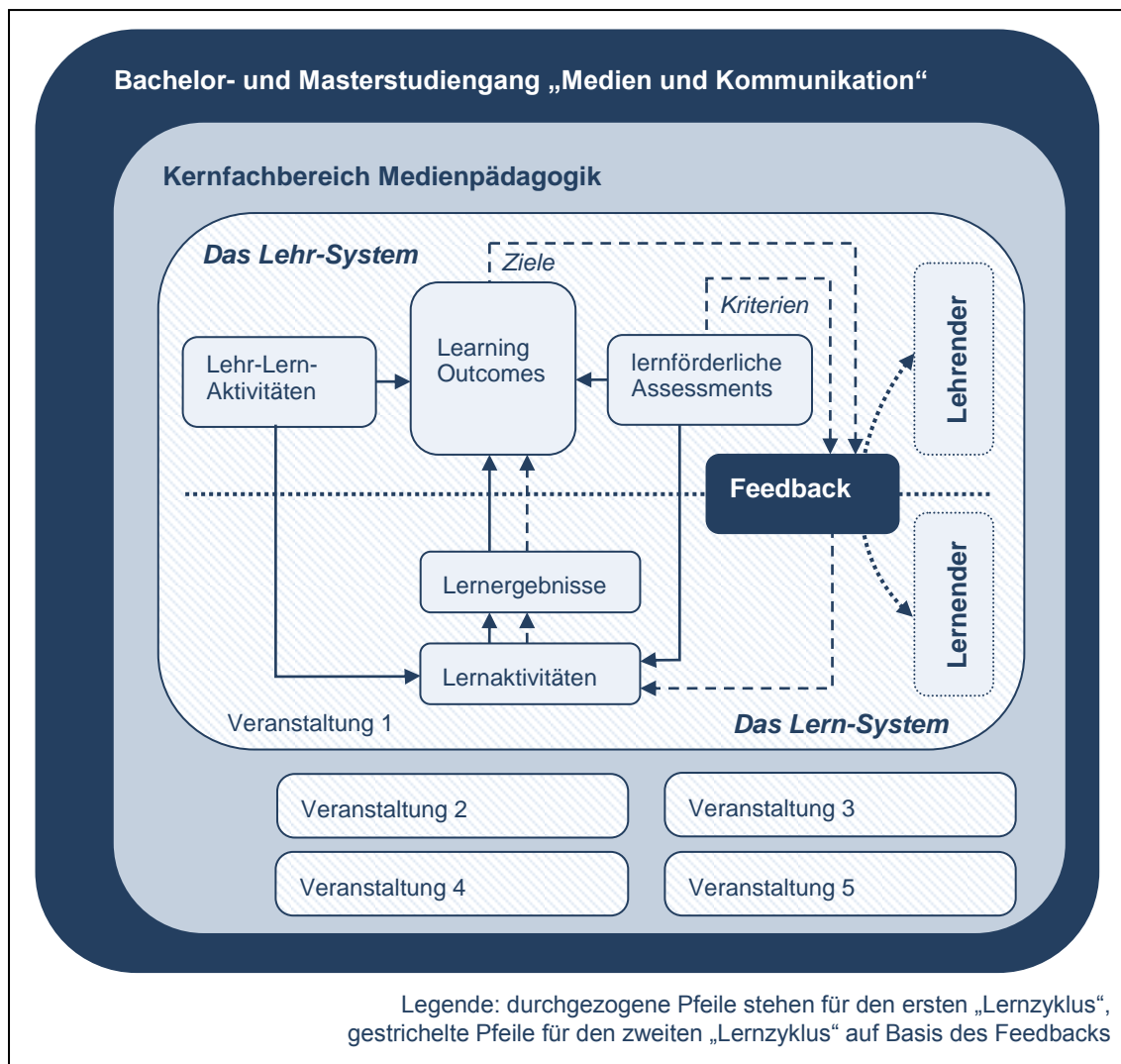


Abb. 5: Der Untersuchungsgegenstand der Studie

Quelle: Eigene Darstellung unter Rückgriff auf das „Constructive Alignment“ von Biggs, 2003

Der Fokus der Untersuchung liegt dabei auf den Sichtweisen Lehrender und Lernender in diesem Prozess. Nicht untersucht – bzw. „gemessen“ – werden kann, welche Lernaktivitäten konkret auf Seiten der Lernenden ablaufen oder inwiefern sich die Lernergebnisse tatsächlich in Folge des Feedbacks verbessern. Erkenntnisse zu diesen Punkten können lediglich auf Basis subjektiver Einschätzungen der Akteure gewonnen werden. Hingegen lassen die Aussagen sehr wohl fundierte Rückschlüsse darauf zu, ob das Feedback in ausreichendem Maße an das Assessment (z.B. in Form von Kriterien oder dadurch, dass das Feedback direkt für das Assessment nutzbar ist) und an die definierten Lernziele angebunden ist.

4.1.1 Der Studiengang „Medien und Kommunikation“

Den äußeren Rahmen für die Studie bildet der Bachelor- und Master-Studiengang „Medien und Kommunikation“. Bereits seit dem Wintersemester 2001/2002 bietet die Universität Augsburg den (Bachelor-) Studiengang an. Damit ist dieses Studienangebot ein Vorreiter in der Umstellung auf das zweistufige Studiensystem unter Bologna. Auf der Homepage des Instituts für Medien und Bildungstechnologie finden sich folgende Informationen zum Studiengang „Medien und Kommunikation“¹³⁴:

Der Bachelor- bzw. Master-Studiengang „Medien und Kommunikation“ (MuK) wird im Kern von den Fächern Kommunikationswissenschaft, Medieninformatik und Medienpädagogik getragen. Darüber hinaus wird er um sozial- und geisteswissenschaftliche Angebote ergänzt: Medienethik, Mediengeschichte, Medienökonomie, Medienpolitik, Medienpsychologie, Medienrecht, Mediensoziologie und Philosophie. Der Studiengang soll dazu befähigen, Grundlagen und Probleme von Medien und Kommunikation zu erkennen, selbständig sachgerecht darzustellen, mit wissenschaftlichen Methoden zu analysieren und zu lösen. Hierzu wird im Lehrangebot ein umfassendes Wissen über medien- und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen, die Beherrschung empirisch-analytischer Arbeitsmethoden und sozial- und geisteswissenschaftliche Zusammenhänge der Medien-, Kommunikations-, Informations- und Wissensgesellschaft vermittelt. Im Rahmen des Bachelorstudiums haben die Studierenden die Möglichkeit, sich durch Wahl einer entsprechenden Veranstaltungskombination speziell auf eine spätere berufliche Tätigkeit im Rahmen des Berufsfeldes Medien und Kommunikation vorzubereiten. Bei entsprechenden Leistungen (Bachelorabschluss mit mindestens 2,30) kann an das Bachelorstudium ein Master-Studium angeschlossen werden, in dessen Mittelpunkt die Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeiten mit Bezug zum Arbeitsfeld „Medien und Kommunikation“ steht.

Quelle: Institut für Medien und Bildungstechnologie, 2008

Das vielfältige Lehrangebot besticht durch einen großen Anteil praxisnaher Veranstaltungen, die teilweise von Lehrbeauftragten aus der Praxis angeboten werden. Doch auch die anderen Veranstaltungen fokussieren die Vorbereitung (Bachelor-) Studierender auf eine „spätere berufliche Tätigkeit im Rahmen des Berufsfeldes Medien und Kommunikation“ (Institut für Medien und Bildungstechnologie, 2008, o.S.). Die Herstellung von „Employability“ für das spätere Berufsleben ist somit ein definiertes Ziel des Studiengangs¹³⁵. Damit stellt der Studiengang einen hervorragenden Untersuchungsgegenstand für das im Theorieteil skizzierte Themenfeld dar. Der Stellenwert des Feedbacks soll nun speziell in Veranstaltungen mit handlungsnahen Wissenszielen und den auf diese Ziele abgestimmten Assessments untersucht werden.

¹³⁴ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der Studiengang teilweise als „MuK“ abgekürzt.

¹³⁵ Die Befähigung für eine wissenschaftliche Tätigkeit wird primär im Rahmen des Masterstudiums hergestellt.

4.1.2 Assessment-Formen und Wissensziele: Eine deskriptive Übersicht

Um eine begründete Auswahl treffen zu können, welche Veranstaltungen in der vorliegenden Studie bezüglich ihrer Feedback-Praxis untersucht werden sollen, wurde in einem ersten Schritt des Auswahlverfahrens ein Vergleich (fast¹³⁶) aller Veranstaltungen der Teilbereiche „Kommunikationswissenschaft“ und „Medienpädagogik“ des MuK-Studiengangs durchgeführt. Der Vergleich bezog sich dabei auf die für die einzelnen Veranstaltungen formulierten Wissensziele und die angewendeten Assessment-Methoden. Die benötigten Informationen erhielt ich einerseits durch eine Recherche im „Digicampus“¹³⁷ der Universität Augsburg, andererseits durch informelle Gespräche mit Dozenten. Im Kursverwaltungstool „Stud.IP“ des Digicampus stehen Informationen darüber bereit, welche Ziele die Veranstaltungen haben (z.B.: „führt ein in die Grundlagen“ oder „gibt einen Überblick“) und welche Leistungen Studierende für den Erhalt von Leistungspunkten erbringen müssen (z.B. Bearbeitung dreier Partneraufgaben im Team). Zudem ist dort ersichtlich, in welcher Form die Veranstaltungen stattfinden (z.B. Präsenzlehre oder Blended Learning) und wie groß das Teilnehmerkontingent ist. Offene Fragen wurden im Gespräch mit den Dozenten geklärt.

Für jede einzelne Veranstaltung wurde auf Basis der *Revised Bloom's Taxonomy* von Krathwohl (2002) eine Matrix mit den Dimensionen „Wissensform“ und „kognitive Prozesse“¹³⁸ ausgefüllt. Für den Fachbereich Kommunikationswissenschaften zeigte sich folgende Verteilung aus Perspektive der angestrebten Wissensziele:

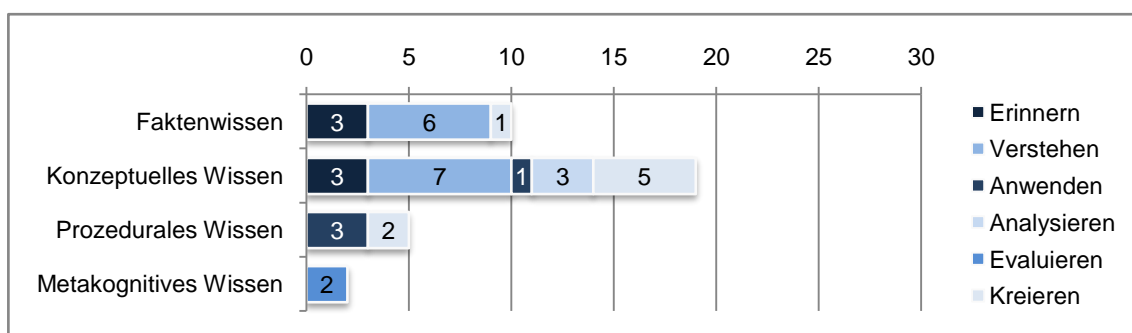


Abb. 6: Angestrebte Wissensziele und im Assessment geforderte kognitive Prozesse im Teilbereich „Kommunikationswissenschaft“, n=10

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte, Mehrfachantworten möglich

¹³⁶ Nicht alle Dozenten (insbesondere externe Lehrbeauftragte) konnten für dieses Unterfangen erreicht und gewonnen werden. So antworteten einzelne per E-Mail angeschriebene Dozenten leider gar nicht.

¹³⁷ Der Digicampus ist sozusagen der digitale Werkzeugkasten der Universität Augsburg. Die Plattform bündelt verschiedene Tools zur Unterstützung von organisatorischen Abläufen und Lehr-Lern-Prozessen. Zur Nutzung ist eine RZ-Benutzerkennung der Universität Augsburg notwendig. Die URL der Seite: <https://digicampus.uni-augsburg.de/singlesignlogin/modules/startcurl.php> [14.09.2008]

¹³⁸ Die Dimension der „Wissensform“ bezieht sich dabei auf die angegebenen Lernziele, die Dimension der „kognitiven Prozesse“ auf die Prozesse, die von Studierenden im Assessment-Prozess gefordert werden. Die Einschätzung der kognitiven Prozesse traf ich selber auf Basis der mir vorliegenden Informationen zum Assessment-Prozess. Ob das Assessment tatsächlich diese kognitiven Prozesse erforderte oder weniger, mehr oder andere kognitive Prozesse angestoßen hat, kann nicht objektiv beurteilt werden. Details zum Einordnungsprozess sind den Dokumenten „Wissensziele-und-Assessment-KW.pdf“ und „Wissensziele-und-Assessment-Medpäd.pdf“ auf der beigefügten CD-ROM zu entnehmen.

Diese Grafik betont die Dominanz von Faktenwissen und konzeptuellem Wissen als Wissensziele der Veranstaltungen der Kommunikationswissenschaft. Verwirrend ist u.U. die Angabe, dass Faktenwissen auch „verstanden“ werden soll. Dies bezieht sich auf den Fall, dass in Klausuren Fachbegriffe nicht nur wiedergegeben, sondern anhand von Beispielen erklärt und in Argumentationen sinnvoll eingesetzt werden sollen (Kratwohl, 2002, S. 216-217).

Auch in den Veranstaltungen der Medienpädagogik nimmt das Wissensziel des Aufbaus konzeptuellen Wissens den größten Stellenwert ein. Faktenwissen ist allerdings etwas weniger stark in Assessments gefordert; auf den Aufbau prozeduralen Wissens wird hingegen etwas mehr geachtet:

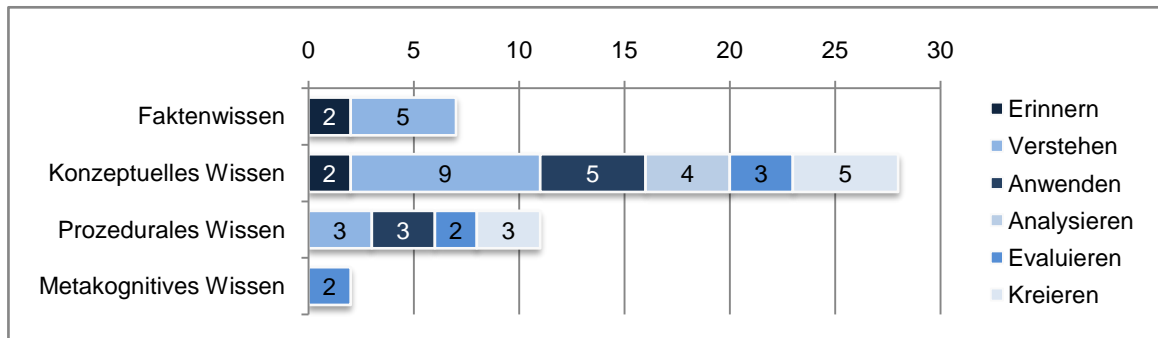


Abb. 7: Angestrebte Wissensziele und im Assessment geforderte kognitive Prozesse im Teilbereich „Medienpädagogik“, n=9

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte, Mehrfachantworten möglich

Auffällig ist zunächst, dass weder im Teilbereich Kommunikationswissenschaft noch im Teilbereich Medienpädagogik das Wissensziel „metakognitives Wissen“ große Relevanz hat. Hier ist allerdings zu bedenken, dass die Matrix den Schwerpunkt auf Wissensziele legt, die durch das Assessment auch unterstützt bzw. angestrebt werden. Etwaige Reflexionsrunden im „Studienalltag“ sind aus diesem Grund hier nicht berücksichtigt.

Interessant ist ein Perspektivenwechsel darauf, welche kognitiven Prozesse in den Assessments der Kommunikationswissenschaft und Medienpädagogik überwiegend angestoßen werden:

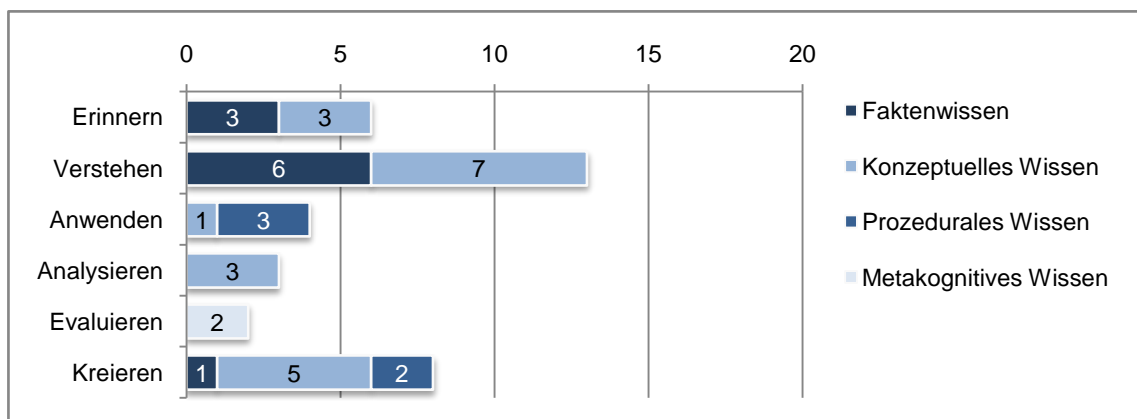


Abb. 8: Im Assessment geforderte kognitive Prozesse und die damit angestrebten Wissensziele im Teilbereich „Kommunikationswissenschaft“, n=10

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte, Mehrfachantworten möglich

Bei der Kommunikationswissenschaft müssen Studierende in Assessments überwiegend zeigen, dass sie Inhalte verstanden haben. An zweiter Position folgt bereits das „Kreieren“ neuer Produkte (allerdings überwiegend in den Veranstaltungen von externen Lehrbeauftragten). An dritter Position sollen Studierende zeigen, dass sie sich Faktenwissen und konzeptuelles Wissen gemerkt haben.

Im Vergleich dazu wird in den Veranstaltungen der Medienpädagogik etwas größeres Gewicht auf die Anwendung, Analyse und Evaluation konzeptuellen (und auch prozeduralen und metakognitiven) Wissens gelegt. Das Erinnern von Fakten nimmt einen etwas geringeren Raum ein als bei der Kommunikationswissenschaft. Dominant ist auch in den Assessments der Medienpädagogik das Verstehen von Faktenwissen, konzeptuellen und prozeduralen Wissens:

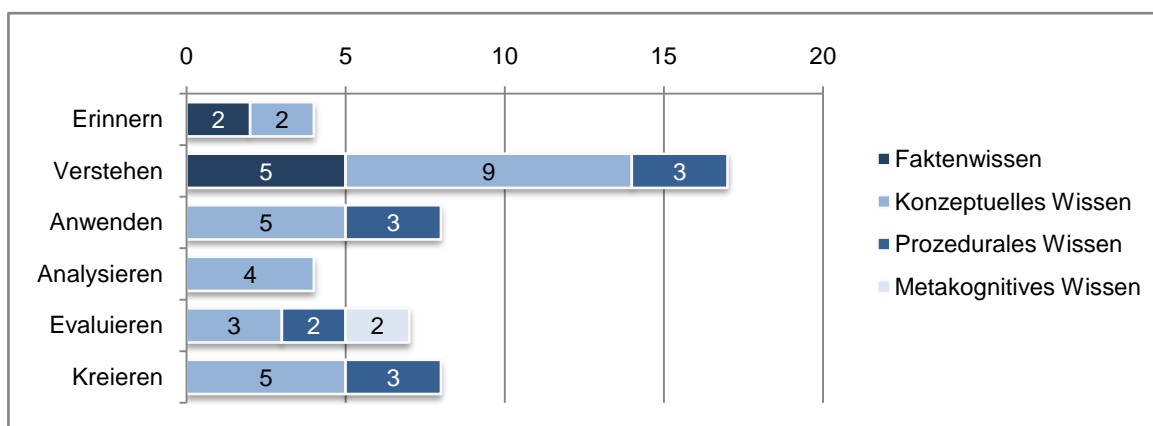


Abb. 9: Im Assessment geforderte kognitive Prozesse und die damit angestrebten Wissensziele im Teilbereich „Medienpädagogik“, n=9

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte, Mehrfachantworten möglich

Für vorliegende Arbeit kann aus der Analyse die Erkenntnis gezogen werden, dass im Studiengang „Medien und Kommunikation“¹³⁹ im Vergleich zum Durchschnitt an deutschen Hochschulen ein relativ hoher Anteil handlungsorientierter Assessments bzw. solcher Assessments, die über die Wiedergabe bloßer Fakten hinausgehen, vorliegt (vgl. Accenture, 2004, S. 34). Die Bedingungen für den Aufbau handlungsnahen Wissens und für den Ausbau von Kompetenzen sind aus diesem Grund als eher gut zu beurteilen.

Für die Untersuchung des Feedbacks als wesentliche Komponente eines lernförderlichen Assessments sollen nun fünf Veranstaltungen ausgewählt werden, die möglichst verschieden sind (hinsichtlich Wissenszielen und Assessment). Nur so können vielschichtige Einblicke in die Assessment- und Feedback-Praxis im Studiengang „Medien und Kommunikation“ erlangt werden. Da am Lehrstuhl für Kommunikationswissenschaft der größte Teil praxisorientierter Veranstaltung durch externe Lehrbeauftragte abgedeckt wird, fiel meine Entscheidung darauf, ausschließlich Veranstaltungen der Medienpädagogik zu untersuchen. Wie ich bei der Auswahl der Veranstaltungen vorgegangen bin und auf welche Seminare und Grundkurse die Wahl schließlich fiel, zeigt der nächste Abschnitt.

¹³⁹ Die Aussagen können allerdings nur für die beiden Teilbereiche „Kommunikationswissenschaft“ und „Medienpädagogik“ als verbindlich betrachtet werden.

4.1.3 Fünf Veranstaltungen im Fokus

Für die Studie wurden fünf Veranstaltungen der Professur für Medienpädagogik für die nähere Betrachtung ausgewählt. Es wurden fünf Veranstaltungen gewählt, da für die Erforschung von Assessment-Feedback unter den Rahmenbedingungen von Bologna verschiedene Veranstaltungen mit unterschiedlichen Inhalten, Wissenszielen, Assessments und Dozenten analysiert werden sollten, um ein möglichst reichhaltiges Bild der Möglichkeiten des Assessment-Feedbacks zu zeichnen. Bei der Betrachtung von nur ein oder zwei Veranstaltungen wäre die Wahrscheinlichkeit zudem groß, dass andere Einflussfaktoren (z.B. ob das Thema der Veranstaltung von den Studierenden als interessant erlebt wird) das Bild des Assessment-Feedbacks in eine Richtung verzerren. Durch die Untersuchung mehrerer Veranstaltungen können diese miteinander verglichen und Auffälligkeiten leichter festgestellt werden.

Die Wahl fiel auf Veranstaltungen der Medienpädagogik, da ich dort selber von September 2007 bis September 2008 studentische Hilfskraft war und ich dadurch mit voller Unterstützung meiner Untersuchung durch die Lehrenden rechnen konnte. Die fünf ausgewählten Veranstaltungen sollen im Folgenden mittels der wichtigsten Eckdaten skizziert werden. Dazu zählen:

- Formale Aspekte (wie z.B. die Teilnehmerzahl und die Zielgruppe)
- Die Inhalte und Wissensziele
- Das didaktische Design
- Die (innovativen) Assessment-Formen
- Die Form des Feedbacks

Ausgewählt wurden die Veranstaltung „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ (Grundkurs), „Sozialpsychologie des Internets“, „Grundlagen des Wissensmanagements in Organisationen“, „Corporate Citizenship“ und „Konstruktivismus – ein interdisziplinäres Paradigma“¹⁴⁰, die ich nun genauer vorstelle:

1 Der Grundkurs „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ ist ein Grundlagenkurs der sich an fortgeschrittene Bachelor-Studierende ab dem 3. Semester sowie an Masterstudierende richtet. Den von Dr. Alexander Florian angebotenen Kurs können bis zu 40 Studierende besuchen. Im Sommersemester 2008 nahmen 17 Studierende an der Veranstaltung teil. Inhalte sind die Erhebungs- und Auswertungsmethoden qualitativer Forschung sowie die damit verbundenen Forschungsdesigns und Gütekriterien. Zielsetzung¹⁴¹ des Kurses ist es *nicht*, dass die Studierenden am Ende der Veranstaltung Details erinnern oder die einzelnen Methoden direkt in der Praxis anwenden können¹⁴². Vielmehr sollen sie ein fundiertes Verständnis qualitativer Forschung gewinnen und sich „im Fall des Falles“ (wenn sie z.B. im Rahmen ihrer Abschlussarbeit qualitativ forschen möchten) bei der praktischen Umsetzung leichter tun. Der Grundkurs ist eine Blended-Learning-Veranstaltung, d.h. ab-

¹⁴⁰ Die Veranstaltung „Konstruktivismus – ein interdisziplinäres Paradigma“ fand als einzige der aufgeführten Veranstaltungen nicht im Sommersemester 2008, sondern im Wintersemester 2007/2008 statt. Aufgrund ihrer speziellen Zielgruppe (Masterstudierende), der geringen Teilnehmerzahl (15) und der besonderen Assessment-Formen (z.B. Rollenspiel) wurde sie dennoch mit in die Untersuchung aufgenommen.

¹⁴¹ Informationen über die Wissensziele aller hier vorgestellten Veranstaltungen wurden wie bereits in Abschnitt 4.1.2 kurz erläutert mittels einer Informationsrecherche im Learning-Management-System Studi.IP und / oder mittels informeller Gespräche mit den Lehrenden gewonnen.

¹⁴² Zur Erfüllung dieser Zielsetzung ist ein Besuch der parallel veranstalteten Übung zur qualitativen Sozialforschung empfehlenswert.

gesehen von wenigen Präsenz-Terminen läuft der Lehr-Lern-Prozess virtuell ab. Inhaltliche Grundlage ist ein von der Professur für Medienpädagogik selbst entwickelter umfangreicher Studientext, den die Studierenden zum Selbststudium nutzen. „Herzstück“ des didaktischen Designs ist die narrative Einbettung der Inhalte mittels eines realistischen Fallbeispiels. An diesem Punkt setzt auch die Assessment-Methodik an. Die Studierenden lösen in Partnerarbeit drei über das Semester verteilte Fallaufgaben, für die sie vier Leistungspunkte erhalten. Der praktische Kontext ermöglicht es ihnen, trotz theoretischer Inhalte vergleichsweise elaboriert und anwendungsorientiert zu lernen. Als Gegenbeispiel: Wenig anwendungsorientiert wäre der Kurs, wenn – im Stil einer Vorlesung – nach einer langen Input-Phase durch den Dozenten das Wissen Studierender durch eine Klausur überprüft werden würde. Wie Abschnitt 2.2 gezeigt hat, wird durch eine solche Form des Assessments ein Erreichen des Wissensziels „fundiertes Verständnis“ eher unwahrscheinlich. Ein wichtiger Bestandteil des Grundkurses ist das strukturierte Feedback, das die Studierenden auf ihre Partneraufgaben erhalten. Die Rückmeldung erfolgt in einem öffentlich zugänglichen Dokument ohne Angaben zur Bewertung (diese wird individuell per E-Mail mitgeteilt). Außerdem findet im Anschluss ein Präsenztreffen statt, in dem über die Partneraufgabe und das Feedback diskutiert wird. Diese Vorgehensweise wiederholt sich bei der zweiten und dritten Partneraufgabe. Durch das begleitende Feedback bietet sich den Studierenden die Chance, die erhaltenen Informationen unmittelbar für den weiteren Lernprozess zu nutzen. Für die vorliegende Untersuchung ausgewählt wurde der Grundkurs einerseits, da das Thema des Kurses eher theoretisch ist und andererseits, da der Feedbackprozess in dieser Veranstaltung bereits mehrfach optimiert wurde und das Instrument dementsprechend schon recht ausgereift ist (vgl. Sippel & Florian, 2008).

2 Das Seminar „Sozialpsychologie des Internets“ richtet sich in erster Linie an Studienanfänger im Bachelorstudium. Bis zu 40 Studierende können an der von Dr. Alexander Florian angebotenen Veranstaltung teilnehmen. Im Sommersemester 2008 besuchten 35 Studierende den Kurs. In Abhängigkeit der gewählten Assessments können Studierende sechs bis acht Leistungspunkte erwerben. Inhalte sind Kommunikation, Kooperation und andere soziale Phänomene bezogen auf das Internet. Zielsetzung der Veranstaltung ist es nicht nur, einen Überblick über die relevanten Begrifflichkeiten, Ansätze und Forschungsrichtungen zu erhalten, sondern zugleich, dass die Studierenden Vermittlungskompetenz ausbilden. Aus diesem Grund wurde für die Veranstaltung das didaktische Design „Lernen durch Lehren“ gewählt. Die Studierenden gestalten in Gruppenarbeit eine Unterrichtseinheit, bei der sie nicht nur inhaltlichen Input liefern, sondern überdies Diskussionen anregen oder mittels Gruppenarbeiten, Wissenstest etc. mit dem Plenum in Interaktion treten müssen. Mit dieser Assessment-Methode¹⁴³ wird eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Thematik erreicht. Die Studierenden können die Inhalte nur ansprechend vermitteln, wenn sie selber die Inhalte durchdrungen haben. Der Fokus der Bewertung liegt dementsprechend auch auf der Gestaltung der Lehr-Lern-Einheit. Was ist nun genau innovativ an dieser Form des Assessments? Während bei einem klassischen Referat bestenfalls die referierende Gruppe die von ihnen präsentierten Inhalte verstanden hat¹⁴⁴, wird hier größtmöglicher Wert darauf gelegt, dass auch das Plenum sich durch die aktive Einbe-

¹⁴³ Das Assessment ist hier quasi das didaktische Design.

¹⁴⁴ Obwohl bei manchen Referaten noch nicht einmal ein tatsächliches Verstehen der Inhalte notwendig ist. Soll der Referierende bspw. ein Kapitel aus einem Buch präsentieren, so reicht es häufig schon, wenn er die dort enthaltenen Informationen aufbereitet und vorträgt.

ziehung mit den Inhalten auseinandersetzt. Auch die Vortragenden selber nehmen durch die Gestaltung der Seminarsitzung als Unterrichtsstunde einen aktiven Part ein, was eine tiefenorientierte „Verarbeitung“ der Inhalte begünstigt. Wie im Grundkurs „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ hat auch hier das Feedback seinen festen Platz. Der Dozent stellt einige Tage nach der Sitzung ein Dokument mit einem ausführlichen, ausformulierten Feedback in das Learning-Management-System Stud.IP ein. Die Note teilt er direkt der Gruppe mit. Überdies erhalten die Studierenden noch eine weitere Form der Rückmeldung. Im Anschluss an jede Sitzung füllen die Kommilitonen im Plenum Evaluationsbögen zur Unterrichtseinheit aus. Diese Bögen werden von einer der Gruppen eingesammelt und ausgewertet. Die Ergebnisse werden wiederum für alle Teilnehmer der Veranstaltung zum Download bereit gestellt. Die Veranstaltung wurde für vorliegende Untersuchung ausgewählt, da sie sich durch ihre Didaktik- und Assessment-Form „Lehren durch Lernen“ von klassischen Seminaren abhebt. Überdies erhalten die Studierenden nicht nur ein schriftliches Feedback durch den Dozenten, sondern auch eine Rückmeldung durch ihre Kommilitonen.

3 Die Veranstaltung „Grundlagen des Wissensmanagements in Organisationen“¹⁴⁵ ist ein Grundkurs, der sowohl von Bachelor- als auch von Masterstudierenden besucht werden kann. In der von Thomas Sporer angebotenen Veranstaltung können bis zu 40 Studierende Leistungen erbringen. Im Sommersemester 2008 nahmen sogar 46 Studierende an dem Kurs teil. Inhalt des Kurses sind die verschiedenen Entwicklungsrichtungen des Wissensmanagements (z.B. betriebswirtschaftlich, ingenieurwissenschaftlich etc.). Am Ende des Kurses sollen die Studierenden Schemata über die wichtigsten Zusammenhänge aufgebaut und damit eine grundlegende Vorstellung von der Komplexität des Themengebiets Wissensmanagement gewonnen haben. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Veranstaltungen ist dieser Kurs – der als Blended-Learning durchgeführt wird – stark instruktional aufgebaut. D.h. die Studierenden erhalten relativ genaue Vorgaben, wie der Kurs ablaufen wird und wie sie bei der Bearbeitung der Assessment-Aufgaben vorgehen sollten. Die Lernenden können bis zu acht Leistungspunkte erwerben, die sie durch ein Referat und eine damit zusammenhängende Rechercheaufgabe (in der Gruppe), durch die Anfertigung von Concept-Maps (in Partnerarbeit) und durch das Verfassen von Lektüreaufgaben (in Einzelarbeit) erzielen können. Ein ausführliches, formelles Feedback erhalten die Studierenden durch den Dozenten auf die von ihnen verfassten Rechercheaufgaben. Die Rückmeldung erfolgt mündlich in einer etwa einstündigen face-to-face Besprechung. Feedback auf andere Assessment-Formen erhalten die Studierenden auf Nachfrage. Diese informellen Feedbacks werden in der Untersuchung nicht berücksichtigt. Der Grundkurs „Wissensmanagement“ wurde für die Untersuchung ausgewählt, da hier ein ausführliches verbales Feedback auf eine der Assessment-Formen angeboten wird. Damit ist diese Veranstaltung ein Sonderfall in dieser Untersuchung, da bei allen anderen Seminaren und Kursen schriftliches formelles Feedback gegeben wird.¹⁴⁶ Im Vergleich mit den anderen berücksichtigten Veranstaltungen ist der Grundkurs überdies eine relativ „klassische“ Veranstaltung mit hohen instruktionalen Anteilen.

¹⁴⁵ Der Kurs „Grundlagen des Wissensmanagements in Organisationen“ wird ab jetzt nur noch abgekürzt mit der Bezeichnung „Grundkurs Wissensmanagement“.

¹⁴⁶ Zumindest ist bei diesen anderen Veranstaltungen eine mündliche Rückmeldung nicht formal in das didaktische Design integriert und erfolgt allenfalls informell. Aus diesem Grund werden diese mündlichen Rückmeldungen der anderen Veranstaltungen nicht näher betrachtet.

4 Die Veranstaltung „Corporate Citizenship – Bürgerschaftliches Engagement oder PR-Maschinerie?“¹⁴⁷ ist ein Seminar, das sich an fortgeschrittene Studierende im Bachelor- sowie Masterstudium richtet. An der von Sandra Hofhues durchgeführten Veranstaltung können maximal 32 Studierende teilnehmen. Im Sommersemester 2008 konnten aufgrund eines durch die Dozentin erweiterten Kontingents sogar 41 Studierende die Veranstaltung besuchen. Inhalte sind die Themen Corporate Citizenship und Corporate Social Responsibility. Abgesehen von einem kurzen Impuls-Referat am Anfang des Semesters durch die Dozentin werden jedoch keine theoretischen Inhalte vermittelt. Dementsprechend ist es auch *nicht* Ziel der Veranstaltung, dass die Studierenden am Ende des Semesters Begriffe und Modelle dieser Thematik „auf Abruf“ parat haben. Vielmehr ist die Entwicklung einer eigenen CSR-Kampagne für einen externen Projektpartner – die BMW Group – Kernelement dieser Veranstaltung und dementsprechend die Entwicklung von Handlungskompetenz in einem möglichst authentischen Kontext. Vor der Entwicklung der eigenen Kampagnen-Idee steht noch die Analyse und Präsentation der CSR-Strategie eines börsennotierten Unternehmens in Gruppenarbeit. Danach widmen sich die Studierenden der Gestaltung einer eigenen CSR-Kampagne. Insgesamt können die Studierenden dadurch sechs Leistungspunkte erwerben. Teilergebnisse dieses Entwicklungsprozesses werden bei den unregelmäßig stattfindenden Präsenzsitzungen (die Übung ist eine Blockveranstaltung) präsentiert. Feedback taucht in dieser Veranstaltung in dreierlei Formen auf: durch die Dozentin, durch die Kommilitonen und durch die BMW Group als externen Projektpartner. Nach jeder (Zwischen-) Präsentation erhalten die Studierenden eine kurze mündliche Rückmeldung durch die Dozentin sowie eine Manöverkritik durch die Kommilitonen. Überdies verfasst die Dozentin im Anschluss an jede Präsenzsitzung eine schriftliche Rückmeldung¹⁴⁸, die an alle Teilnehmer der Veranstaltung gerichtet ist. Es wird somit kein individuelles Gruppenfeedback gegeben. Ganz am Ende der Veranstaltung präsentieren die Studierenden ihre CSR-Kampagnen bei der BMW Group in München. Nach dieser Präsentation erhalten sie eine mündliche Rückmeldung durch die Fachleute der BMW Group. Das Seminar „Corporate Citizenship“ wurde als Untersuchungseinheit ausgewählt, da der Kurs durch einen problemorientierten und situierten Lernansatz besticht und überdies mit drei unterschiedlichen Formen der Rückmeldung eine große Auswahl an Feedback-Quellen für die Studierenden zur Verfügung stellt.

5 Das Seminar „Konstruktivismus – ein interdisziplinäres Paradigma“¹⁴⁹ richtet sich ausschließlich an Masterstudierende (und Bachelorstudierende im „Schwabe-Semester“). Die Veranstaltung von Prof. Dr. Gabi Reinmann kann von bis zu 30 Studierenden besucht werden. Im Wintersemester 2007/2008¹⁵⁰ nahmen allerdings nur 13 Studierende an dem Seminar teil. Im Rahmen des Seminars werden verschiedene Konstruktivisten (u.a. Varela, Maturana, Watzlawick) aus verschiedenen Disziplinen (z.B. Biologie, Psychologie, Kommunikationswissenschaft) mit ihren unterschiedlichen Blickwinkeln auf den Konstruktivismus beleuchtet. Studierende sollen am Ende des Semesters nicht konkrete Wissensinhalte wiedergeben können, sondern in der Lage sein, auf hohem Niveau über das Paradigma des Konstruktivismus zu diskutie-

¹⁴⁷ Die Veranstaltung „Corporate Citizenship – Bürgerschaftliches Engagement oder PR-Maschinerie?“ wird ab hier nur noch abgekürzt mit der Bezeichnung „Corporate Citizenship“ benannt.

¹⁴⁸ Diese Rückmeldung wird zunächst im Fokus der Untersuchung dieser Veranstaltung stehen.

¹⁴⁹ Das Seminar „Konstruktivismus – ein interdisziplinäres Paradigma“ wird ab dieser Stelle nur noch abgekürzt dargestellt als „Konstruktivismus-Seminar“.

¹⁵⁰ Bereits an vorheriger Stelle wurde erläutert, warum diese Veranstaltung trotz dass sie im vorangegangenen Semester stattfand in die Untersuchung aufgenommen wurde.

ren. Das didaktische Design dieses wöchentlich stattfindenden Seminars setzt deswegen in großen Teilen auf den Diskurs zwischen den Teilnehmern. Auf einen Input durch eine Gruppe oder einen Moderator folgt eine Auseinandersetzung mit den vorstellten Inhalten im Plenum. Dies hört sich zunächst nach einem klassischen, diskursorientierten und theoriegeladenem Seminar an. Ein Blick auf die Assessment-Formen macht hingegen den Anwendungsbezug deutlich (vgl. Bianco & Sippel, 2008). Die Studierenden stellen jeweils in einer Gruppe zu drei Personen den ihnen zugeteilten Konstruktivisten in einem Rollenspiel vor¹⁵¹. Im Anschluss an das Rollenspiel leiten sie die Diskussion im Plenum, für die sie auch Fragen vorbereitet haben. Eine der anderen Gruppen protokolliert diese Sitzung, wobei sie neben inhaltlichen Aspekten auch eine Einschätzung des Erlebten im Protokoll notiert. Jede Gruppe produziert zum von ihr behandelten Konstruktivisten überdies einen 10-minütigen Podcast, bei dem die Kernaussagen des Konstruktivisten anhand eines praktischen Beispiels verdeutlicht werden. Optional können die Teilnehmer die Moderation einer kompletten Sitzung übernehmen (mit kurzem Input) und an einer Klausur teilnehmen. Jeder Teilnehmer der Klausur erhält dazu eine eigene Aufgabe per E-Mail übersendet, die er innerhalb dieses Tages bearbeiten muss. Je nach gewählten Aufgaben können zwischen sechs und zehn Leistungspunkte erworben werden. Zu jeder erbrachten Leistung erhalten die Gruppen bzw. Einzelpersonen ein schriftliches Feedback durch die Dozentin. Dieses steht allen Teilnehmern der Veranstaltung im Stud.IP zum Download zur Verfügung. Ausgewählt wurde diese Veranstaltung, da sie ein theoretisches Thema durch handlungsorientierte Assessments lebendig zu machen vermag. Außerdem war für die Auswahl relevant, dass es sich bei diesem Seminar um eine Master-Veranstaltung mit geringer Teilnehmerzahl handelt.

4.2 Fragestellung

Die konkreten Fragestellungen, die die vorliegende Studie untersucht, fokussieren *zum einen* den Zusammenhang von Wissenszielen, Assessment und Feedback. Relevant ist hier, inwieweit Feedback einen Beitrag für ein lernförderliches Assessment zum Erreichen komplexer Wissensziele leisten kann. Die Basis für eine Einschätzung dieser Frage wurde im Theorieteil der Arbeit gelegt und soll nun anhand der Praxis näher erforscht werden. *Zum anderen* widmen sich die Forschungsfragen auch im Detail Lehrenden und Lernenden als Akteuren im Feedback-Prozess. Von Interesse ist für mich hier, was genau das Geben und was das Annehmen von Feedback wahrscheinlich macht. Hierbei ist für mich insbesondere von Interesse, wie dies unter den von Bologna definierten Rahmenbedingungen – mit z.B. zahlreichen studienbegleitenden, benoteten Prüfungen für Studierende und z.B. einem schlechten Betreuungsverhältnis auf Seiten der Lehrenden – möglich ist. Im Detail untersucht die Studie folgende Fragestellungen:

- 1) *Welchen Stellenwert nimmt Assessment-Feedback aus Sicht von Lernenden und Lehrenden im Lernprozess ein?*
 - a) Ist der Stellenwert abhängig von den Wissenszielen?
 - b) Ist der Stellenwert abhängig von den Assessment-Formen?

¹⁵¹ Wobei einer der Studierenden die Rolle des Konstruktivisten übernimmt, einer die des „Advocatus Diaboli“ – also des kritischen Nachfragers – und eine Person ist frei in ihrer Rolle, übernimmt aber primär die Tätigkeit des „Interviewers“.

- 2) *Sind die Rahmenbedingungen für ein lernförderliches Assessment-Feedback in den einzelnen Veranstaltungen erfüllt?*
 - a) Ist das Feedback an das Assessment angebunden (z.B. durch Kriterien)?
 - b) Ist das Feedback sinnvoll in den Lernprozess integriert (auch über einzelne Veranstaltungen hinaus)?
 - c) Hat das Feedback einen formativen oder einen (ausschließlich) summativen Zweck?
- 3) *Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Studierende das Feedback tatsächlich nutzen?*
 - a) Durch was und wie sind Studierende im Feedback-Prozess emotional-motivational berührt (z.B. Beziehung zum Dozenten, Eigenschaften des Feedbacks)?
 - b) Welche Rahmenbedingungen sind Determinanten der Nutzung des Feedbacks (z.B. Verbesserungsmöglichkeit der Note)?
 - c) Welche Auswirkungen hat die Nutzung (langfristig/kurzfristig; Selbsteinschätzung)?
- 4) *Was entscheidet darüber, ob und, wenn ja, wie Dozenten Feedback geben?*
 - a) Welche Intentionen haben Lehrende im Feedback-Prozess?
 - b) Welche Emotionen begleiten Lehrende im Feedback-Prozess?
 - c) Welche äußeren Rahmenbedingungen (z.B. Aufwand von Feedback) beeinflussen die Entscheidung, ob Feedback gegeben wird?

Auf Basis der Beantwortung dieser Forschungsfragen sollen zudem im Ausblick Ideen vorgestellt werden, wie das Assessment-Feedback an der Professur für Medienpädagogik im Rahmen des MuK-Studiengangs weiterentwickelt werden kann.

Mit welchen Methoden die Antworten auf diese Fragen gesucht werden sollen, zeigen im folgenden Abschnitt die Erläuterungen zum Untersuchungsdesign der Studie.

4.3 Untersuchungsdesign

Der Entwurf des Untersuchungsdesigns wurde nach einer ersten Sichtung der grundlegenden Literatur zu den Themen Assessment und Feedback vorgenommen. Bei dieser Recherche wurde für mich schnell deutlich, dass ein einseitiger, zu fokussierter Blick auf einzelne Komponenten (z.B. Feedback-Texte) oder Akteure (z.B. Lernende) im Feedback-Prozess für meine Zielsetzung dieser Arbeit – nämlich Erkenntnisse zu Umsetzungsmöglichkeiten von Feedback auf unterschiedliche Veranstaltungs- und Assessment-Formen unter den von Bologna gesetzten Bedingungen – nicht förderlich wäre. Ziel ist es, den Interessengegenstand explorativ zu erforschen.

4.3.1 Allgemeine Vorgehensweise

Um ein möglichst reichhaltiges Bild vom Untersuchungsgegenstand zu zeichnen, habe ich mich dazu entschlossen, verschiedene Erhebungs- sowie Auswertungsmethoden miteinander zu kombinieren. Dabei orientiere ich mich an der Idee der *Triangulation*.

Triangulation bedeutet vereinfacht gesagt, dass ein Forschungsgegenstand von mindestens zwei Punkten aus betrachtet wird (Flick, 2004, S. 11). Higgins et al. (2002) sprechen diesem Vorgehen gerade im Bildungsbereich einen großen Wert zu: "The value of using both qualitative and quantitative methods has been recognised by many social researchers, as have, the particular advantages of methodological triangulation in educational research" (ebd., S. 55). Konkret gesagt verwende ich ein "mixed-methodology" Design (Flick, 2004, S. 72), bei dem quantitative und qualitative Methoden phasenweise nacheinander eingesetzt werden. Der qualitative Teil macht dabei einen etwas größeren Anteil der Studie aus.

Damit alle Forschungsfragen beantwortet werden können, ist es zum einen notwendig, einen möglichst objektiven Eindruck über die Gestaltung der Feedbacks in den einzelnen Veranstaltungen sowie ihre Anbindung an das Assessment zu erhalten. Ein non-reaktives¹⁵² Verfahren ist dafür die beste Wahl. Zum anderen ist es notwendig, die Sichtweisen der Akteure im Feedback-Prozess – also Lehrende als Feedback-Geber und Lernende als Feedback-Nehmer – zu erfassen. Während einfache Meinungsfragen wie z.B. „Wie wichtig ist Ihnen ein Feedback, das über eine reine Note hinausgeht?“ durchaus mittels quantitativer Verfahren zu erheben sind, stoßen diese bei komplexen Fragen an ihre Grenzen. Um z.B. herauszufinden, wie Studierende mit Feedback umgehen, wenn es zeitgleich mit einer Note gegeben wird, sind qualitative Verfahren notwendig. Gleichermaßen gilt dies für die Gruppe der Lehrenden. Um tiefere Einblicke in deren Intentionen im Feedback-Prozess zu erlangen, sind auch hier qualitative Methoden einzusetzen.

Das auf Basis dieser Überlegungen entwickelte Vorgehen lässt sich mehreren Untersuchungsdesigns qualitativer Forschung zuordnen. Zum einen handelt es sich um eine Einzelfallstudie. Den Einzelfall bildet dabei die Professur für Medienpädagogik bzw. – streng genommen – die fünf betrachteten Veranstaltungen als Untersuchungseinheiten (vgl. Lamnek, 2005, S. 320). Durch mein multimethodisches Vorgehen und die Berücksichtigung aller am Feedback-Prozess beteiligten Parteien erfülle ich die Zielsetzung einer Einzelfallstudie, die Ganzheit eines Phänomens zu erfassen, um typische Handlungsstrukturen aufzuzeigen (vgl. ebd., S. 313). Zugleich lässt mein Untersuchungsdesign bzw. die Zielsetzung meiner Arbeit auch Nähe zur Evaluationsforschung erkennen. Im pädagogischen Kontext hat Evaluation „primär die Aufgabe, praktische Maßnahmen zu verbessern, zu überprüfen, zu legitimieren oder über sie zu entscheiden“ (Kersig, 2002, S. 47). In vorliegender Studie steht nicht die Bewertung einer einzelnen Maßnahme im Vordergrund, sondern die Analyse, inwiefern ein Assessment-Feedback einen positiven Beitrag zu einem lernförderlichen Assessment leisten kann.

4.3.2 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die ich für meine Studie ausgewählt habe, werden an dieser Stelle nur kurz vorgestellt und deren Auswahl begründet. Details zu den einzelnen Methoden finden sich in den jeweiligen Abschnitten.

Dokumentenanalyse ausgewählter Assessment-Feedbacks: Die Dokumentenanalyse verspricht als non-reaktives Verfahren eine möglichst objektive Betrachtung hinsich-

¹⁵² Reaktivität mein laut Lamnek (2005, S. 731) die „Modifikation des Untersuchungsphänomens durch den Messvorgang“. Reaktive Verfahren sind aufgrund der Anwesenheit eines Forschers oder Interviews teilnehmende Beobachtungen sowie Interviews. Zu den non-reaktiven Verfahren zählt z.B. die Methode der Dokumentenanalyse.

tlich formaler wie auch hinsichtlich inhaltlicher Aspekte (z.B. Anbindung an Assessment-Kriterien) der Assessment-Feedbacks. Über eine Befragung der Dozenten wäre dies nicht möglich. Diese könnten (a) voreingenommen bezüglich einer Einschätzung ihrer eigenen Feedbacks sein und (b) dafür auch sehr unterschiedliche Maßstäbe für eine Einschätzung anlegen. Eine Vergleichbarkeit der Analyse wäre dann nicht gewährleistet. Um das Untersuchungsmaterial für die Analyse zu erhalten, werden die Dozenten gebeten, Beispiele der von ihnen verfassten Assessment-Feedbacks (sofern schriftlich) zur Verfügung zu stellen. Bei mündlich gegebener Rückmeldung wird eine Beispiel-Rückmeldung (von mir) per Audiorekorder aufgezeichnet werden. Die Auswertung der Dokumente findet auf Basis der im Theorieteil gesammelten Erkenntnis zur idealen Gestaltung lernförderlicher Feedbacks statt (vgl. Abschnitt 3.5).

Online-Befragung der Studierenden der ausgewählten Veranstaltungen: Die Studierenden der ausgewählten Veranstaltungen werden zum Ende des Semesters hin mittels eines Online-Fragebogens befragt. Dabei orientiert sich der Fragebogen an einer von mir im vergangenen Semester durchgeführten Untersuchung „Feedback im Grundkurs und in der Übung qualitative Sozialforschung“, die ich im Rahmen des Begleitstudiums durchgeführt habe (Sippel & Florian, 2008). Der Fragebogen teilt sich in einen Abschnitt mit allgemeinen Fragen (z.B. zur Wichtigkeit von Feedback) und einen veranstaltungsspezifischen Teil mit Fragen zur Nutzung des Feedbacks und Emotionen gegenüber diesem. Die erhobenen Daten sollen mit Hilfe der Statistik-Software SPSS ausgewertet werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Darstellung von Häufigkeiten. Die aus der Umfrage gewonnenen Erkenntnisse bieten einerseits eine Übersicht über den Bedarf von (Assessment-)Feedback¹⁵³ und geben andererseits Input für die qualitativen Erhebungen. Vorteile der Online-Befragung sind die verhältnismäßig große Anzahl Studierender, die damit (kostengünstig) erreicht wird sowie die Anonymität des Verfahrens, was u.U. zu offeneren Antworten hinsichtlich Emotionen und Nutzung führt, als dies in qualitativen Interviews oder Gruppendiskussionen möglich wäre.

Qualitative Gruppendiskussionen mit Studierenden der Veranstaltungen und qualitative halbstrukturierte Interviews mit Dozenten: Tiefere Einblicke in den Zusammenhang von Feedback und Assessment, in die Emotionen von Feedback-Gebern und Feedback-Nehmern, in den wahrgenommenen Nutzen von Feedback etc. liefern die qualitativen Erhebungen. Was quantitative Erhebungsverfahren nicht leisten können, ist zentraler Vorteil qualitativer Verfahren: ihre Offenheit (vgl. Lamnek, 2005, S. 21). Nur durch die Offenheit dieser beiden Methoden können tatsächlich neue, relevante Themenfelder explorativ erkundet werden. Während die Dozenten in Einzelgesprächen interviewt werden (da ja veranstaltungsspezifische Fragen diskutiert werden), wurde für die qualitative Datenerhebung unter Studierenden die Gruppendiskussion als Methode gewählt. So können zum einen mehr Studierende in der Erhebung berücksichtigt werden und zum anderen bietet die Gruppendiskussion größeres Potenzial für kontroverse Diskussionen (und damit neue Gedanken). Kritisch zu diskutieren ist z.B. das Verhältnis von Feedback und Note. Ausgewertet werden sowohl die Interviews wie auch die Gruppendiskussionen – die übrigens inhaltlich die gleiche Ausrichtung haben – mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt nach einer Darstellung der Erhebung sowie Auswertung in den einzelnen Methoden gebündelt. Denn: Mehrere Verfahren liefern Informationen zur gleichen Fragestellung. Das bedeutet aber nicht, dass die

¹⁵³ Eine Übersicht über den Bedarf wäre allein durch qualitative Methoden nicht möglich, da dadurch zu wenig Studierende erreicht werden.

Methoden völlig isoliert voneinander sind. Vielmehr bauen sie aufeinander auf. So sind die Ergebnisse der Dokumentenanalyse Voraussetzung für das Verstehen der Interpretationen der anderen Methoden. Überdies bauen die qualitativen Erhebungen auf den Ergebnissen der Online-Umfrage auf und greifen auch bei der Interpretation auf die Ergebnisse der anderen Methoden zurück.

4.4 Dokumentenanalyse ausgewählter Feedbacks

Als erste der in der Studie verwendeten Methoden soll an dieser Stelle die Dokumentenanalyse vorgestellt werden. Der Sinn dieser Analyse ist zweierlei: Zum einen dient sie dazu, die Feedbacks auf Basis der in Abschnitt 3.5 ausgearbeiteten „goldenen Regeln“ einzuschätzen; zum anderen sollen die von den Studierenden und Dozenten getroffenen Aussagen mit der „Realität“¹⁵⁴ abgeglichen werden. Als Beispiel: Geben die Lernenden an, das Feedback, das sie erhalten, sei *nicht* kriterienbasiert; die Dokumentenanalyse verdeutlicht aber, dass dies *doch* der Fall ist? Zur Einschätzung solcher Fragen ist es unabdingbar, ein konkretes Bild des Feedbacks vor Augen zu haben.

4.4.1 Erarbeitung eines Kriterienrasters auf Basis der „goldenen Regeln“

Bei der Erarbeitung des Kriterienrasters hielt ich mir das Ziel vor Augen, am Ende eine Art „Checkliste“ vorliegen zu haben, anhand derer ich die Feedbacks in den einzelnen Veranstaltung analysieren kann. Das Vorgehen bei der Dokumentenanalyse ist somit nicht induktiv, sondern deduktiv. Ich wende im Wesentlichen meine im Abschnitt 3.5 „goldene Regeln des Feedbacks“ gesammelten Richtlinien auf die Feedbacks in den einzelnen Veranstaltungen an¹⁵⁵. Das Kriterienraster lässt sich in die beiden Grobkategorien „Formales“ und „Inhaltliches“ aufteilen und beinhaltet folgende Unterkategorien:

Tab. 6: Kriterienraster der Dokumentenanalyse

Formales	Inhaltliches
<ul style="list-style-type: none"> • Art des Feedbacks (schriftlich, mündlich / stichpunktartig; ausformuliert) • Umfang des Feedbacks (Gesamtumfang) • Zeitpunkt des Feedbacks (nach Abschluss des Assessments oder begleitend zum Assessment) • Zielgruppe des Feedbacks (Individuum versus Gruppe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anbindung an definierte Kriterien • Anbindung an Lernziele • Best-Practices • Note /Punktzahl (gleichzeitig mit Feedback?) • Positives und Negatives • Verbesserungstipps • Vergleich mit anderen Kursteilnehmern • Zusätzliche Hinweise (z.B. zu Lehr-/ Lernstrategien) sowie Besonderheiten

Quelle: Eigene Darstellung

¹⁵⁴ Jedoch möchte ich an dieser Stelle ganz im Sinne des Konstruktivismus darauf verweisen, dass es eine objektiv erfassbare Realität nicht gibt, da jede Wahrnehmung – also auch meine Analyse der Feedbacks – subjektiv ist.

¹⁵⁵ Induktiv wäre das Vorgehen hingegen, wenn ich im Anschluss an die Analyse der mir vorliegenden Feedbacks selber solche „Goldenen Regeln“ oder zumindest ein Kategoriensystem entwickeln würde.

Auf eine differenzierte Analyse auf semantischer Ebene verzichte ich allerdings, da dies für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht notwendig ist.

4.4.2 Auswahl der Dokumente und Auswertungsprozess

Bei der Auswahl, welche Feedbacks genau analysiert werden sollten, war schon zu einem frühen Zeitpunkt klar, dass keinesfalls sämtliche Feedbacks aller untersuchten Veranstaltungen Berücksichtigung finden können würden. Bei diesem Vorgehen wären wahrscheinlich zwischen 100 und 200 Seiten an Material zusammen gekommen. Aus diesem Grund entschied ich mich zu folgendem Vorgehen:

- Für den Fall, dass sämtliche Feedbacks einer Veranstaltung den gleichen Aufbau haben, analysiere ich exemplarisch nur eines der Feedbacks. Dazu zählen die Veranstaltungen „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ sowie „Sozialpsychologie des Internets“. Auch für das mündlich distribuierte Feedback in der Veranstaltung „Grundlagen des Wissensmanagement“ gilt dies. Hier wurde eine Feedback-Session mit einem Audiorekorder aufgezeichnet und für die Auswertung transkribiert.
- Für den Fall, dass es verschiedene Feedbacks aufgrund mehrerer Assessment-Formen in einer Veranstaltung gibt, wird für jede Form ein Beispiel-Dokument analysiert. Dies trifft auf die Veranstaltung „Konstruktivismus“ zu.
- Für den Fall, dass ein Feedback keine feste Form hat und sich im Laufe der Veranstaltung kontinuierlich verändert, werden alle (formellen¹⁵⁶) Feedbacks untersucht. Dies betrifft das Projektseminar „Corporate Citizenship“.

Für die Auswertung wurden die vorliegenden Dokumente in das RTF-Format umgewandelt und in das Programm „MAXqda“ eingelesen. Die dargelegten Kategorien¹⁵⁷ wurden als Codes angelegt und die eingelesenen Texte auf ihre „Erfüllung“ dieser Codes hin untersucht. Dabei wurde nicht das gesamte Material (also Satz für Satz) analysiert, sondern lediglich festgehalten, ob die einzelnen Kategorien auf das Feedback zutreffen. Somit kann nicht „abgelesen“ werden, in welchem Verhältnis die einzelnen Kategorien (z.B. positive versus negative Kommentare) in den Feedbacks auftauchen.

4.4.3 Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgende Tabelle stellt nun zunächst die Ergebnisse der Auswertung vor. Ein „Häckchen“ bedeutet dabei zunächst einmal nur, dass die jeweilige Kategorie durch das Feedback erfüllt wird. Es stellt keine Bewertung dar, ob dies gut oder negativ ist. In gleicher Weise gilt dies für das „Minus“. Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse und eine Beschreibung der Besonderheiten des Feedbacks werden im Anschluss an die tabellarische Darstellung gegeben.

¹⁵⁶ Es werden hier lediglich formelle Feedbacks untersucht. Merkmal der Veranstaltung „Corporate Citizenship“ ist allerdings, dass die Dozentin den Studierenden explizit für weitere individuelle Feedbacks zur Verfügung steht. Diese informellen Feedbacks können in der Analyse nicht berücksichtigt werden.

¹⁵⁷ Die Information „Zeitpunkt des Feedbacks“ ist nicht aus den Dokumenten „abzulesen“ und wurde aus diesem Grund bei den Dozenten erfragt.

Tab. 7: Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Kategorie		Veranstaltung				
		Sozialpsy. d. Internets	Einführung QSF	Wissensmanagem.	Corporate Citizenship	Konstruktivismus
Formales	Art des Feedbacks	schriftlich öffentlich, Word-Doc. via E-Mail	schriftlich öffentlich, Word-Doc. via E-Mail	mündlich privat, f2f, hoher Redeanteil Dozent	schriftlich öffentlich, Word-Doc. via E-Mail	schriftlich öffentlich, Word-Doc. via E-Mail
	Umfang des Feedbacks	2-3 Seiten Fließtext	1-1,5 Seiten Fließtext, stark strukturiert	Transkript: 18 Seiten, Dauer: 55 Minuten	1 Seite Fließtext	1 Seite, tabellarisch
	Zeitpunkt des Feedbacks	wenige Tage bis etwa 1 Woche nach Vortrag	eine Woche nach Einreichung der Partneraufgaben, 3 mal im Semester	Terminabsprache individuell mit Gruppen, zeitnah zur Rechercheaufgabe	direkt bis wenige Tage nach Präsenztermin, mehrmals pro Semester	direkt bis wenige Tage nach Vortrag / Podcast / Klausur / Protokoll / Diskussion
	Zielgruppe des Feedbacks	Arbeitsgruppe einzeln	Arbeitsgruppe einzeln	Arbeitsgruppe einzeln	alle Arbeitsgruppen zus.	Arbeitsgruppe einzeln
Inhaltliches	Anbindung an Kriterien	✓	✓	—	—	—
	Anbindung an Lernziele	✓ hinsichtlich d. Ziele d. Lehr-Lerneinheit	✓	✓	—	— teilweise Verweis auf Fähigkeiten
	Best Practices	—	✓	—	✓ (z.B. Verweis auf Präsentation d. Bayer-Gruppe)	— teilweise Anmerkung, was andere Gruppen übernehmen könnten
	Note / Punktzahl	✓ per E-Mail	✓ per E-Mail	✓ noch veränderbare Note	—	✓ per E-Mail
	Positives & Negatives	✓	✓	✓	✓ nicht gruppenspezifisch	✓
	Verbesserungstipps	✓	✓	✓	✓	✓

Kategorie		Veranstaltung				
		Sozialpsy. d. Internets	Einführung QSF	Wissensmanagem.	Corporate Citizenship	Konstruktivismus
	Vergleich mit anderen Kursteilnehmern	✓ teilweise Vergleich d. Gruppenmitglieder untereinander	—	—	✓ allg. („sehr untersch. ausgeprägter Bezug z. Literatur b. d. Gruppen“)	—
	Zusätzliches Hinweise / Besonderes	z.B. allg. Tipps zum Präsentieren	teilweise Hinweise zum Lernfortschritt	Verweis auf Merkblätter zum wiss. Arbeiten; allg. Hinweise zum Verfassen wiss. Texte	„bei Fragen bitte melden“; Zusammenfassung d. Sitzung	—

Quelle: Eigene Darstellung

Auch wenn die Feedbacks der Veranstaltungen nicht im Detail auf ihre Struktur und Wortwahl hin untersucht wurden, so kann als Gesamteindruck jedoch festgehalten werden, dass keines der Feedbacks durch einen „groben Schnitzer“ aus dem Rahmen fällt. Alle Rückmeldungen enthalten Ich-Botschaften des Dozenten und verwenden „Urteile“ sparsam. Das Verhältnis dieser beiden Bestandteile zueinander variiert allerdings von Feedback zu Feedback. Die zentralen Merkmale der Feedbacks sind:

Sozialpsychologie des Internets: Jede Arbeitsgruppe erhält nach der von ihnen durchgeführten Lehr-Lern-Einheit ein ausführliches, ausformuliertes, schriftliches Feedback, das anhand einer Reihe von „Bewertungsdimensionen“ (es sind hier weniger Kriterien als Dimensionen) strukturiert ist. Der Dozent verweist auch ganz deutlich darauf, dass das Feedback auch für die anderen Gruppen hilfreiche Tipps enthält. Da das Feedback für die jeweilige Gruppe eher summativen Charakter hat (allgemeine Hinweise zur Präsentationstechnik ausgeklammert), sind die Verbesserungstipps auch gerade für die nachfolgenden Gruppen brauchbar.

Einführung in die qualitative Sozialforschung: Nach jeder der drei Partneraufgaben stellt der Dozent allen Arbeitsgruppen ein jeweils etwa eine Seite umfassendes Feedback (in einem Dokument gebündelt) zur Verfügung. Besonders auffällig ist die starke Ausrichtung an zuvor definierten Kriterien, durch die das Feedback hinsichtlich der angesprochenen Punkte sehr umfangreich ist: Zu jedem Kriterium wird schließlich eine Bewertung (auch in Form von Punkten; nur für die Gruppen sichtbar) gegeben. Durch die Auflistung positiver und negativer Aspekte der Leistung mit Symbolen (+/-) ist der Text sehr strukturiert. Konkrete Verbesserungshinweise sichern die Nutzbarkeit des Feedbacks für die weiteren Partneraufgaben. „Überfachliche“ Hinweise spielen keine Rolle in dieser Rückmeldung.

Grundkurs Wissensmanagement: Die mündliche Feedback-Sitzung mit dem Dozenten und der Arbeitsgruppe ist mit fast einer Stunde sehr umfangreich. Dementsprechend groß ist auch die Anzahl an Hinweisen, die die Studierenden hinsichtlich der Verbesserung ihrer Rechercheaufgabe (mit der Chance auf eine bessere Note) erhalten. Den größten Redeanteil hat der Dozent, jedoch entwickelt sich die Sitzung zum

Ende hin eher zu einem Dialog zwischen Studierenden und dem Dozenten. Der Dozent kritisiert sowohl auf inhaltlicher als auch auf formaler und sprachlicher Ebene die Arbeit der Studierenden. Besonderheit dieses Feedbacks ist die Einbindung zusätzlicher Informationen zum wissenschaftlichen Arbeiten sowie der direkte Hinweis, wie die Tipps aus dem Feedback auch bei zukünftigen Arbeiten zu gebrauchen sind.

Corporate Citizenship: Die Dozentin stellt nach jeder Sitzung ein Feedback von etwa einer Seite Länge zur Verfügung, das sich an alle Gruppen gemeinsam richtet. Insbesondere negative Aspekte werden daher nicht gruppenspezifisch besprochen, sondern eher im Umkehrschluss („Darauf solltet ihr noch einmal besonders achten!“) als wichtige To-Dos formuliert. Positives wird hingegen schon genannt (mit Best-Practice-Charakter). Das Feedback dient primär einer Zusammenfassung des aktuellen Zwischenstandes im Prozess und ebnet den Weg für den nächsten Schritt. Die Dozentin fordert die Studierenden auf, bei Fragen und Problemen aktiv auf sie zuzukommen.

Konstruktivismus-Seminar: Die Dozentin stellt den Gruppen zu jeder absolvierten Leistung (Vortrag, Podcast, Protokoll, Diskussionsleitung und Klausur) ein eigenes Feedback zur Verfügung. Dieses beleuchtet im Wesentlichen Stärken und Schwächen (bzw. „Verbesserungspotenzial“) der Leistung und hat einen eher summativen Charakter. Hervorzuheben sind die vielen konkreten Beispiele, an denen positive und negative Aspekte der Arbeit belegt werden.

4.4.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die Analyse ausgewählter Feedbacks unter Berücksichtigung der „goldenen Regeln“ hat gezeigt, dass diese auf formaler Ebene in weiten Teilen diesen Empfehlungen Folge leisten. Alle Feedbacks beinhalten Lob und Kritik sowie Verbesserungsvorschläge, wobei gerade Letzteres zentrales Element einer lernförderlichen Rückmeldung ist. Hingegen ist ein Vergleich Studierender untereinander wenig empfehlenswerter Bestandteil eines lernförderlichen Feedbacks, da dieses Vorgehen weniger kriterienorientiert denn normativ ist (Baartman et al., 2007, S. 118). Zwar strebt keines der untersuchten Feedbacks ein solch vergleichendes Vorgehen an, jedoch zeigen manche Formulierungen Tendenzen in diese Richtung. Ob dies von den Studierenden wahrgenommen wird und ob dies eventuell negative Einflüsse auf den emotional-motivationalen Zustand der Lerner hat, werden die anderen Untersuchungsmethoden zeigen.

Die Feedbacks werden den Studierenden zeitnah zur Verfügung gestellt, was eine wichtige Determinante des Nutzens der Rückmeldung ist. In dem Moment, wo ein Feedback keine Relevanz mehr für den Lerner hat (weil das Assessment z.B. einen Monat zurück liegt) ist es unwahrscheinlich, dass dieses seine lernförderliche Wirkung erreichen kann. Da ich diesen Punkt aber als gut erfüllt ansehe, wird in den weiteren Methoden kein Schwerpunkt auf eine nähere Untersuchung des Zeitpunkts gelegt.

Auf formaler Ebene besonders gut den Rahmenbedingungen eines transparenten Feedbacks gerecht werden die Rückmeldungen in den Veranstaltungen „Sozialpsychologie des Internets“ und „Einführung in die qualitative Sozialforschung“, da diese durch das Bereitstellen von Bewertungskriterien und die klare Anbindung an Lernziele einen deutlichen Bezug an das Assessment und die gewünschten *Learning Outcomes* zeigen (Brown, 2004, S. 83; vgl. Biggs, 2003). Ob diese Feedbacks im Vergleich mit den anderen Rückmeldungen einen größeren Nutzen für die Studierenden bringen, werden die anderen Forschungsmethoden zeigen müssen.

Bis auf das Feedback in der Veranstaltung „Corporate Citizenship“ stellen alle Rückmeldungen (fast) zeitgleich eine Note oder Punktzahl zur Verfügung. Im weiteren

Verlauf der Arbeit werde ich aus diesem Grund auch die Frage untersuchen, inwiefern diese Note eventuell negativen Einfluss auf die Rezeption des Feedbacks hat. Wie im Theorieteil erläutert wurde, ist der Konsens in der Literatur, dass ein lernförderliches Feedback idealerweise ohne eine Note gegeben werden sollte, da eine gute Note womöglich dazu führt, dass das Feedback nicht rezipiert wird bzw. da eine schlechte Note u.U. demotivierend wirken kann (vgl. z.B. Knight & Yorke, 2003, S. 17). Insbesondere in den qualitativen Untersuchungen wird aus diesem Grund die Frage aufgegriffen, welche Relevanz ein Feedback im Vergleich zur Note hat. Dies ist eine besonders spannende Frage, da in den Bachelor- und Masterstudiengängen den Noten ein hoher Stellenwert zukommt, da fast alle erbrachten Leistungen in die Endnote mit eingehen.

Der konkrete Bezug zu den erbrachten Leistungen ist einerseits ein wichtiges Kriterium eines Assessment-Feedbacks. Andererseits muss besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, dass die Feedbacks für die Studierenden tatsächlich nutzbar sind. Insbesondere dann, wenn ein formatives Feedback auf ein eher summatives Assessment erfolgen soll, muss das Feedback auch Themen enthalten, die über das jeweilige Assessment hinausgehen. Sonst ist die Gefahr groß, dass aufgrund der Modularisierung in Bachelor- und Masterstudiengängen die Feedbacks ausschließlich als Rechtfertigung einer Bewertung gesehen werden und ein langfristiger Nutzen unwahrscheinlich wird. Die untersuchten Feedbacks geben Studierenden (nur) teilweise Tipps zu überfachlichen Kompetenzen (z.B. Präsentieren und wissenschaftliches Arbeiten). Die weiteren (insbesondere qualitativen) Untersuchungen sollen Aufschluss darüber geben, ob dies bereits einen langfristigen Nutzen des Feedbacks hinsichtlich der Kompetenzentwicklung sicherstellt. In diesem Zusammenhang wird überdies untersucht, ob das Feedback auch einen Beitrag zur Selbststeuerung und zur Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zu leisten vermag und wenn ja, worin dieser Beitrag liegt.

4.5 Quantitative Online-Befragung

Die quantitativ orientierte Online-Umfrage in den fünf ausgewählten Veranstaltungen soll Einblick in die Grundlagen von Feedback in der Lehre der Professur für Medienpädagogik liefern. Neben der Beantwortung grundsätzlicher Fragen (z.B. über die subjektive Einschätzung der Wichtigkeit des Feedbacks), dient die Online-Befragung auch dazu, die Fragestellung für die qualitativen Interviews mit den Dozenten und die vertiefenden qualitativen Gruppendiskussionen mit den Studierenden der untersuchten Veranstaltungen zu präzisieren.

4.5.1 Konzeption des Instruments

Die Konzeption der quantitativ ausgerichteten Online-Befragung erfolgte theoriegeleitet. Zielsetzung war, den Fragebogen so zu entwickeln, dass möglichst viele Teilbereiche des Theorieteils damit abgedeckt werden. Dabei gliedert sich der Fragebogen in einen allgemeinen und einen veranstaltungsspezifischen Teil¹⁵⁸. Die Entstehung jeder einzelnen Frage anhand der Theorien zu erläutern, ist an dieser Stelle aus Platzgrün-

¹⁵⁸ Überdies wurden am Ende der Befragung soziodemographische Daten wie z.B. Alter, Geschlecht und Studiengang erhoben

den nicht möglich. Jedoch soll zumindest kurz der Aufbau des Fragebogens¹⁵⁹ erläutert werden.

Im allgemeinen Teil der Umfrage werden die Studierenden hinsichtlich ihres Studierverhaltens sowie zu ihrer Einstellung gegenüber Feedback und ihren Erfahrungen mit diesem befragt. Beim Fragenkomplex „Studierverhalten“ ist für mich von besonderem Interesse, nach welchen Gesichtspunkten Studierende die von ihnen belegten Veranstaltungen auswählen. Während Items wie „begrenzter Arbeitsaufwand“ oder „der Dozent ist nicht so streng bei der Notenvergabe“ eher für ein oberflächenorientiertes Lernverhalten Studierender sprechen, deuten Items wie „ein spannendes Thema des Kurses“ oder „dass mir der Kurs Spaß verspricht“ eher auf ein tiefenorientiertes und interessengeleitetes Lernverhalten hin. Durch diese Frage kann zwar nicht eindeutig auf die Lernorientierung Studierender geschlossen werden (vor allem, da diese laut meiner Arbeitsdefinition im Theorieteil situationsabhängig ist), jedoch lässt sich zumindest eine Tendenz ablesen. Zudem wird in diesem Teil der Umfrage gefragt, mit welchen Assessment-Formen Studierende ihrer persönlichen Einschätzung nach „am besten lernen“. Diese Frage soll Aufschluss zur Einstellung der Befragten gegenüber verschiedenen Assessment-Formen bzw. Rahmenbedingungen des Assessments liefern. Denn die Rezeption eines Assessment-Feedbacks hängt auch von der Einstellung Studierender gegenüber dem Assessment ab. Schließlich werden die Befragten gebeten, sich zu äußern, für wie relevant sie Feedback auf Assessments halten, welche Erfahrungen sie bisher im Studium mit Feedback gemacht haben und welche Inhalte sie sich von einem solchen Feedback erwarten. Letztere Angabe ist für einen Vergleich mit den Inhalten der Feedbacks der untersuchten Veranstaltungen notwendig.

Im veranstaltungsbezogenen Teil der Umfrage werden die Studierenden über das Feedback in der von ihnen besuchten Veranstaltung befragt¹⁶⁰. Im Detail behandelt dieser Abschnitt die Rahmenbedingungen des Feedbacks (z.B. ob es als fester Bestandteil der Veranstaltung angekündigt wurde), die Rolle des Dozenten in der Veranstaltung (z.B. Coach oder Prüfer), die Frage, ob das Feedback als notwendig erachtet wird und auch, welche Formen von Feedback in der Veranstaltung durch die Studierenden wahrgenommen werden. Analog zum ersten Abschnitt der Befragung sollen die Studierenden angeben, welche Feedback-Inhalte sie in der Rückmeldung durch den Dozenten wahrgenommen haben. Überdies sollen sie Angaben über ihre Emotionen bezüglich des Feedbacks machen. Wie im Theorieteil herausgearbeitet wurde, kommt gerade dem motivational-emotionalen Zustand Studierender eine große Bedeutung bei der Rezeption und Nutzung des Feedbacks zu. Ein stark kontrollierendes bzw. bewertendes Feedback ist laut der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) wenig geeignet, intrinsisch motiviertes¹⁶¹ Verhalten und damit eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Inhalten anzuregen und damit positiven Einfluss auf den Kompetenzerwerb zu haben. Schließlich werden die Studierenden nach dem von ihnen empfundenen Nutzen des Feedbacks gefragt. Diese Frage soll Aufschluss darüber bringen, ob das Feedback in der Veranstaltung eher summativen oder formativen Charakter hat und ob überdies ein langfristiger Nutzen (in fachlicher oder methodischer

¹⁵⁹ Für den vollständigen Fragebogen vgl. Anhang S. IX.

¹⁶⁰ Für den Fall, dass ein Studierender den Link im Rahmen mehrerer Veranstaltungen erhalten hat, wurde er in der Umfrage gebeten, sich für die Beantwortung der Fragen im zweiten Teil eine Veranstaltung auszuwählen. Dies geschah über eine geschlossene Frage, bei der nur eine Antwort möglich war.

¹⁶¹ Oder eine Form extrinsischen Verhaltens mit einem höheren Grad der Selbstbestimmtheit:

Hinsicht) empfunden wird. Konkret finden folgende Ideen und Konzepte im Fragebogen Berücksichtigung¹⁶²:

Tab. 8: Themen der Online-Umfrage unter Studierenden

	Themen & Fragen	Dimension	Frage*
Allgemeiner Teil	Lernorientierung (Nach welchen Gesichtspunkten entscheiden Studierende über die Wahl einer Veranstaltung? / Mit welchen Assessment-Formen lernen Studierende ihrer eigenen Einschätzung nach „am besten“?)	Selbstwahrnehmung Studierender	3a
	Einstellung gegenüber Feedback allgemein (Wie relevant ist Feedback allgemein? / Welche Inhalte erwarten Studierende im Dozenten-Feedback? / Ist Feedback in computergestützter Lehre wichtiger als in der Präsenzlehre? / Ist Feedback bei verschiedenen Assessment-Formen unterschiedlich wichtig? Welche Inhalte gehören zu einem lernförderlichen Feedback?)	Selbstwahrnehmung Studierender & Meinungsäußerung	1a & 1b, 3a & 3b
	Vorerfahrung mit Feedback (Welche Vorerfahrungen haben Studierende mit verschiedenen Feedback-Formen gemacht? / Haben Studierende eine Vorliebe für Feedback-Form?)	Selbstwahrnehmung Studierender	1a & 1b
Veranstaltungsbezogener Teil	Rahmenbedingungen des Feedbacks (Wurde das Feedback in das didaktische Design integriert? / Wurden Lernziele definiert?)	Beschreibung Feedback-Prozess	2a & 2b, 3b
	Feedback und Assessment (Soll das Feedback auf alle Teilaufgaben in der Veranstaltung gegeben werden?)	Selbstwahrnehmung Studierender im Lernprozess	1b, 3b
	Feedback und der Dozent* (Welche Rolle hat der Dozent?)	Fremdwahrnehmung Dozent	2c, 3a
	Form des Feedbacks (In welcher Form wurde das Feedback an die Studierenden gegeben?)	Beschreibung Feedback-Prozess	2b
	Inhalte des Feedbacks (Abfrage von Komponenten elaborierten Feedbacks / Anbindung an Assessment / summatives oder formatives Feedback)	Beschreibung Feedback-Prozess	2a & 2c 3b
	Motivation und Emotion Studierender (Items auf Basis der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) entwickelt)	Selbstwahrnehmung Studierender	3a
	Wahrgenommener Nutzen des Feedbacks (Lernleistung / Reflexion / summative oder formative Funktion / „Langzeit-Effekt“)	Selbstwahrnehmung Studierender	3c

¹⁶² Der Bezug zu den einzelnen Forschungsfragen befindet sich in der rechten Spalte.

Themen & Fragen		Dimension	Frage*
Zur Person	Studiengang Fachsemester Alter Geschlecht	Sachinformationen	-

Quelle: Eigene Darstellung, Frage* ist die Abkürzung für Forschungsfrage

Bei der Formulierung der Fragen ging ich nach den „10 Geboten der Frageformulierung“ (Porst, 2000) vor, bemühte mich also um eine Fragengestaltung, die im Wesentlichen folgende Kriterien erfüllt: Verwendung einfacher und unzweideutiger Begriffe; Erklärung unklarer Begriffe; Fragen so knapp wie möglich; Fragen nicht hypothetisch oder suggestiv; Vermeidung doppelter Stimuli und Verneinungen; nur Informationen erfragen, über die die Befragten auch tatsächlich verfügen können; erschöpfende und überschneidungsfreie Antwortkategorien. In die Fragengestaltung hab ich viel Zeit und Mühe investiert, da nur „gute“¹⁶³ Fragen zu guten Daten und damit zu guten Ergebnissen führen.

Das auf diese Weise konzipierte Instrument wurde mit dem Befragungstool „PHP Surveyor“ online umgesetzt und im Anschluss drei Kommilitoninnen mit der Bitte um Kritik und Anregungen übersandt. Bei diesem Pretest (vgl. Atteslander, 2000, S. 192) zeigte sich, dass manche der Items oder verwendeten Begriffe unverständlich waren. Z.B. machte mich eine Kommilitonin darauf aufmerksam, dass der Ausdruck „Best Practices“ womöglich den (jüngeren) Studierenden nicht geläufig ist. Aus diesem Grund wurde das Item umbenannt in „Beispiele gelungener Lösungen („Best Practices“)“. Insgesamt wurden etwa zehn der Items noch einmal überarbeitet sowie ein etwas längerer Text zur Definition des Begriffs „Feedback“ eingefügt, so dass sicher gestellt werden konnte, dass alle Befragten eine klare Vorstellung davon haben, um welche Feedback-Prozesse es bei der Umfrage genau geht.

4.5.2 Durchführung der Erhebung

Der Link zu dem Online-Fragebogen wurde bei vier der fünf Veranstaltungen durch die Dozenten selber an die Teilnehmer versendet. Dazu erhielten sie einen Text, den sie in die E-Mail an die Kursteilnehmer einfügen konnten. Der Text wies darauf hin, dass die Umfrage Teil einer Masterarbeit im MuK-Studiengang ist; welches Thema und welche Relevanz die Masterarbeit hat und warum die Studierenden doch bitte an der Umfrage teilnehmen mögen. In der Veranstaltung „Konstruktivismus – ein interdisziplinäres Paradigma“ versendete ich selber eine E-Mail an die Teilnehmer, da ich aufgrund meiner eigenen Teilnahme an dieser Veranstaltung im Wintersemester 2007/2008 über die Kontaktdaten verfügte.

Erhebungszeitpunkt war in allen fünf Veranstaltungen das Ende der Vorlesungszeit im Sommersemester 2008. Dieser Zeitpunkt wurde gewählt, um sicher zu stellen, dass

¹⁶³ Unter „guten“ Fragen versteht Porst (2000) methodisch und technisch einwandfreie Fragen. Was schlechte Fragen sind, wird am deutlichsten, wenn man die von ihm formulierten Regeln ins Gegenteil verkehrt. Werden z.B. Fachbegriffe verwendet, die ein Großteil der Befragungspersonen nicht versteht, so ist eine eindeutige Beantwortung der Frage aus Verständnisgründen für diese nicht möglich. Bedient sich eine Frage einer suggestiven Formulierung, so ist diese schlecht, da nicht wirklich die Meinung des Befragten erhoben wird, sondern ihm lediglich die Meinung des Befragers „untergejubelt“ wird.

in den vier Veranstaltungen des laufenden Sommersemesters 2008 bereits jeder Studierende ein Feedback innerhalb der jeweiligen Veranstaltung erhalten hat. Für die fünfte Veranstaltung – das Konstruktivismus-Seminar – war dieser späte Erhebungszeitpunkt eher ungünstig, da die Veranstaltung und damit das Feedback bereits einige Monate zurück lagen. Da die Umfrage aber nicht nur spezifische Fragen zum Seminar, sondern auch zur allgemeinen Einstellung und Meinung (gegen)über Feedback enthält, war trotz des späten Erhebungszeitpunktes davon auszugehen, brauchbare Ergebnisse zu erhalten. Bei den Fragen, die sich konkret auf die einzelne untersuchte Veranstaltung beziehen, wird durch die „weiß nicht“-Antwortoption sicher gestellt, dass die Befragten sich im Falle eines Nichterinnerns nicht gezwungen sehen, eine der „wertenden“ Antworten auszuwählen.

An der Online-Umfrage nahmen insgesamt 46 Studierende teil; davon 5 Studierende des Grundkurses „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ (Rücklaufquote¹⁶⁴ = 29 %¹⁶⁵), 13 Studierende des Seminars „Sozialpsychologie des Internets“ (RLQ = 37 %), 12 Studierende des Grundkurses „Wissensmanagement“ (RLQ = 26 %), 10 Studierende des Seminars „Corporate Citizenship“ (RLQ = 24 %) sowie 6 Studierende des „Konstruktivismus“ Seminars (RLQ¹⁶⁶ = 50 %). Insgesamt kann somit eine Rücklaufquote von rund 30 Prozent verzeichnet werden¹⁶⁷.

4.5.3 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Online-Befragung zunächst neutral, also ohne jegliche Bewertung dargestellt. Zur Auswertung der Daten wurde das Statistikprogramm SPSS verwendet. Die Aufbereitung der Daten in grafischer Form wurde mit dem „Microsoft Office 2007“-Programm Excel realisiert. Nach einer kurzen Charakterisierung „Wer sind die Befragten?“, also einer Übersicht über die soziodemografischen Daten, folgt eine Darstellung der Ergebnisse in chronologischer Reihenfolge des Fragebogens.

Die 46 Teilnehmer der Umfrage sind überwiegend Studierende des Bachelor- (=31) und Master-Studiengangs (=11) „Medien und Kommunikation.“ Zudem nahmen noch drei Studierende der EWS und ein Student des Studiengangs „Informatik und Multimedia“ teil. Ein Großteil der Befragten befindet sich im zweiten (20 von n=46) bzw. vierten (13 von n=46) Fachsemester. Insgesamt erstreckt sich die Bandbreite vom ersten bis zum zehnten Fachsemester¹⁶⁸. Der Median¹⁶⁹ liegt beim Wert vier. Äquivalent dazu ist knapp die Hälfte der Befragungspersonen 20 oder 21 Jahre alt (24 von n=46). Aus der

¹⁶⁴ Der Begriff „Rücklaufquote“ wird im Folgenden abgekürzt als RLQ.

¹⁶⁵ Zum Zweck der besseren Lesbarkeit werden die Prozentangaben auf volle Prozente auf- oder abgerundet.

¹⁶⁶ Ich selber bin bei der Berechnung dieser Rücklaufquote als Teilnehmerin der Veranstaltung „Konstruktivismus“ nicht berücksichtigt. Somit ergibt sich als Grundlage der Berechnung eine Teilnehmerzahl von 12 Studierenden.

¹⁶⁷ Berücksichtigt werden muss allerdings, dass die Studierenden auch dann, wenn sie mehrere der untersuchten Kurse besuchten, den Fragebogen nur einmal ausfüllen sollten. Da die Teilnehmerlisten der Kurse mir nicht vollständig vorliegen, kann dies hier nicht bei der Berechnung berücksichtigt werden. Die Vermutung, dass der tatsächliche Rücklauf ein paar Prozentpunkte höher lag, liegt aber nahe.

¹⁶⁸ Studierende, die bereits im Master sind, wurden gebeten ihre „Gesamtsemesterzahl“ anzugeben.

¹⁶⁹ Der Median ist der Zentralwert und hat gegenüber dem arithmetischen Mittel den Vorteil, dass Ausreißer nach oben und nach unten weniger stark ins Gewicht fallen.

Altersspanne von 20 bis 26 Jahren ergibt sich das arithmetische Mittel von 22,2 Jahren. 36 der 46 Befragten sind weiblich; 10 Befragte sind männlich.

Im ersten Abschnitt der Umfrage sollten die Studierenden Fragen beantworten, die Rückschlüsse auf ihre Lernzielorientierung zulassen. Bei der Frage nach den drei wichtigsten Einflussgrößen bei der Wahl einer Veranstaltung (durch Rangfolgenbildung) ergab sich folgende Verteilung der Antwortoptionen:

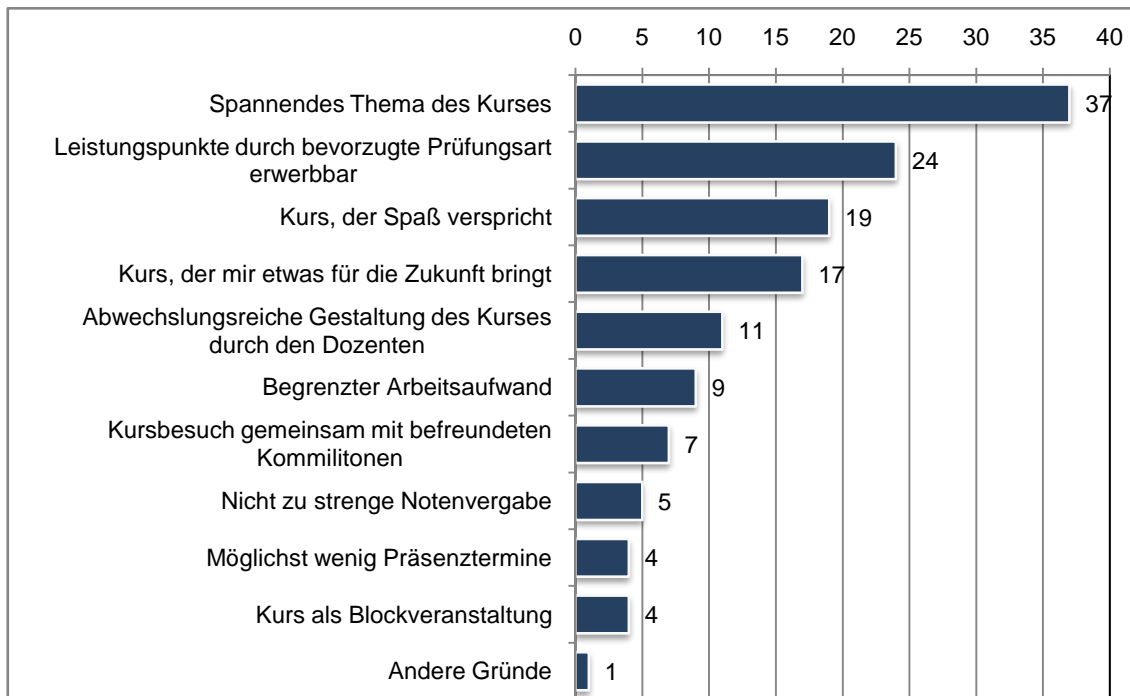


Abb. 10: Verteilung der Antwortoption bei Auswahl der drei wichtigsten Einflussgrößen bei der Wahl eines Kurses, n=46

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Zahlen summiert, drei Antworten pro Person möglich

33 Befragte gaben dabei das „spannende Thema des Kurses“ an *erster* Stelle der Rangfolge an, halten es also für den wichtigsten Einflussfaktor bei der Kurswahl.

Hinsichtlich der Einschätzung der Studierenden, mit welcher Assessment-Form bzw. unter welchen didaktischen Rahmenbedingungen sie „am besten lernen“, zeigt sich, dass aktivierende Assessment-Formen als am lernförderlichsten betrachtet werden. Dazu zählt die Erstellung eines konkreten Produktes (z.B. Film oder Podcast), das Mitwirken in einem langfristigen Praxisprojekt, das Lösen von Fallaufgaben aber auch das Halten eines Referats. Einzig bei Multiple-Choice-Klausuren räumt die Mehrheit der Befragten ein, nicht gut durch diese Prüfungsform zu lernen. Bei den didaktischen Rahmenbedingungen favorisieren die Studierenden einen hohen Grad der Selbstbestimmung, allerdings sieht die Hälfte der Befragten auch eine genaue Anleitung durch den Dozenten als hilfreich an. Die Bearbeitung von Aufgaben in der Gruppe (definiert als „mehr als zwei Personen“) ist laut Einschätzung der Studierenden weniger lernförderlich als die Bearbeitung zu zweit. Die genaue Verteilung der Häufigkeiten sieht wie folgt aus:

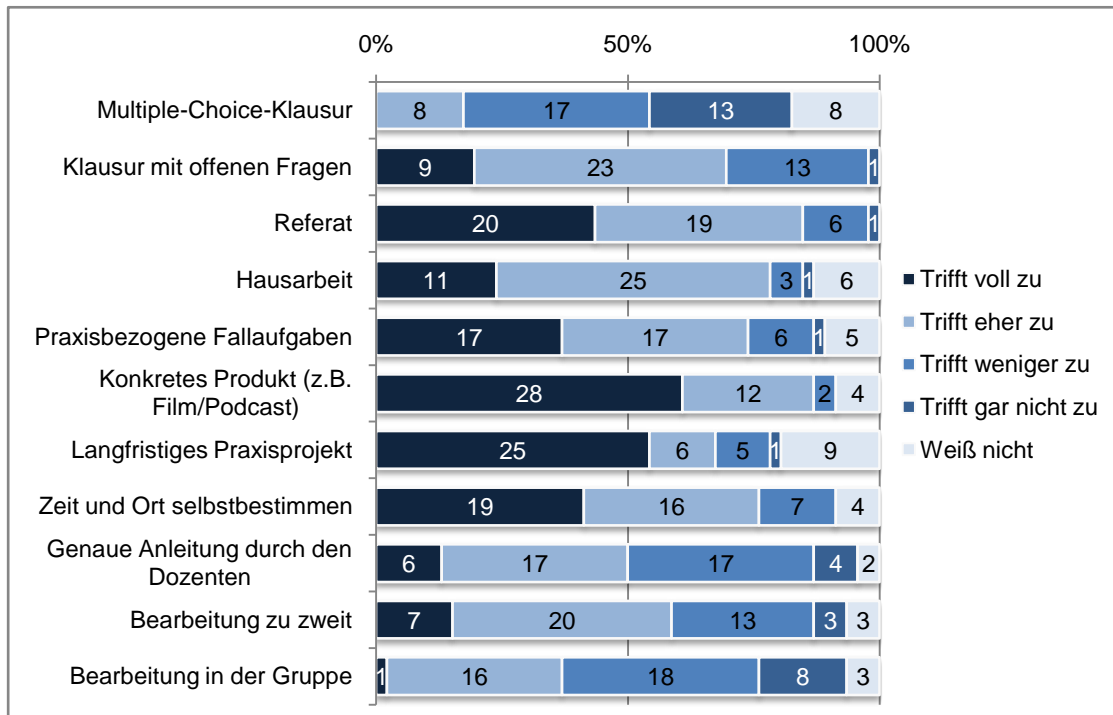


Abb. 11: Beurteilung, mit welchen Assessment-Formen bzw. unter welchen Rahmenbedingungen die Studierenden „am besten lernen“, n=46

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte

Werden die Studierenden nun danach gefragt, wie wichtig für sie ganz allgemein ein Feedback ist, das über eine reine Note hinaus geht, so schätzen fast alle Befragten (44 von n=46) dieses als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ ein. Lediglich für zwei Studierende ist es persönlich eher unwichtig.

Die Befragungspersonen haben bisher eher wenig Erfahrungen mit Feedback im Studium (insgesamt, nicht nur in Veranstaltungen der Medienpädagogik) gesammelt:

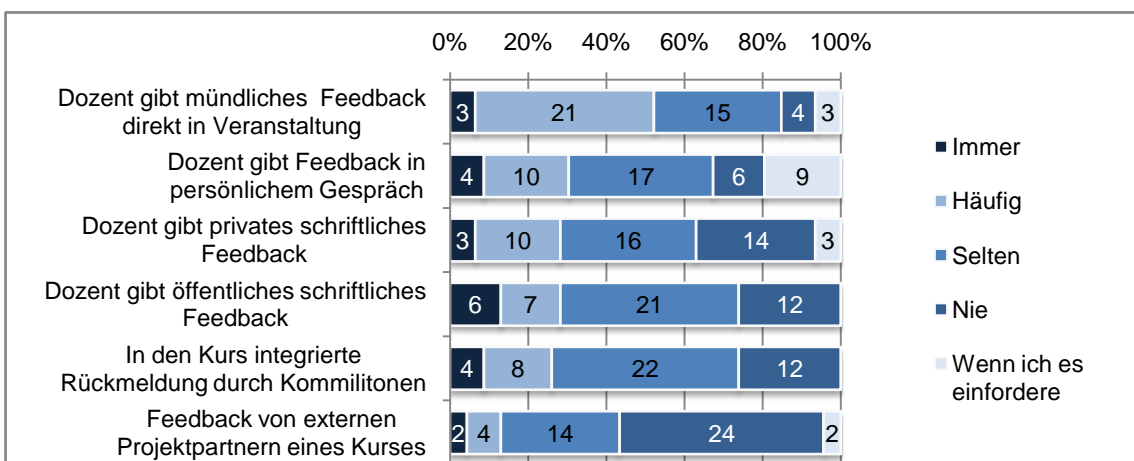


Abb. 12: Wahrnehmung der Häufigkeit verschiedener Feedback-Formen durch die Studierenden, n=46

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte

Mündliches Feedback durch den Dozenten direkt in der Veranstaltung ist die Feedback-Form, mit der die Studierenden bisher den meisten Kontakt hatten. Hier geben 24

von 46 Befragten an, dieses „immer“ oder „häufig“ zu erhalten. Hingegen haben mehr als die Hälfte der Befragten (24 von $n=46$) noch nie Feedback von externen Projektpartnern erhalten. Die anderen möglichen Formen von Feedback werden jeweils von etwa einem Viertel bis einem Drittel der Befragten als „immer“ oder „häufig“ gegeben wahrgenommen.

Sollen die Studierenden nun aus diesen aufgeführten Feedback-Formen ihre bevorzugte Feedback-Form auswählen, so entscheiden sie sich größtenteils für Feedback durch den Dozenten im persönlichen Gespräch (=21). An zweiter und dritter Stelle folgend öffentliches schriftliches (=9) und privates schriftliches (=8) Feedback. Mündliches Feedback direkt in der Veranstaltung bevorzugen sieben der Teilnehmer. Eine „in den Kurs integrierte Rückmeldung durch Kommilitonen“ wird von keiner der Befragungspersonen gewählt.

Wie in Abschnitt 3.1 verdeutlicht wurde, gibt es unterschiedliche „Detailiertheitsgrade“ von Feedback. Neben einfachen Rückmeldungen, die z.B. lediglich die Fehler einer Aufgabenlösung kennzeichnen, gibt es auch elaborierte Formen des Feedbacks, die z.B. konkrete Verbesserungsvorschläge bereitstellen. Die Studierenden wurden gebeten, zu beurteilen, welche Bestandteile (und indirekt auch Rahmenbedingungen, z.B. Bewertungskriterien) eines Feedbacks dieses besonders lernförderlich für sie machen:

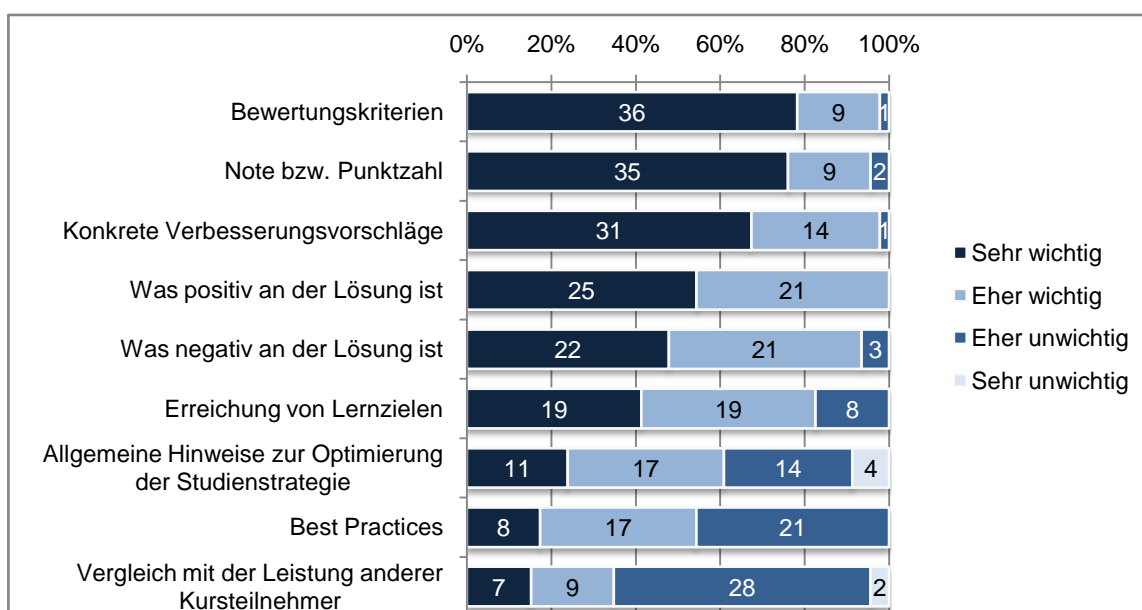


Abb. 13: Für die Lernförderlichkeit von Feedback als wichtig erachtete Komponenten, $n=46$

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte

Als besonders wichtige Bestandteile eines lernförderlichen Feedbacks werden somit Bewertungskriterien und die erreichte Note bzw. Punktzahl eingestuft. Konkrete Verbesserungsvorschläge sowie Lob und Kritik folgen direkt dahinter. Lob wird sogar von 100 Prozent der Befragten als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ genannt. Weniger relevant sind der Vergleich mit anderen Kursteilnehmern sowie das Bereitstellen von Best Practices. Allgemeine Hinweise zur Optimierung der Studienstrategie werden von etwa zwei Dritteln der Befragten (28 von $n=46$) als relevante Inhalte des Feedbacks definiert.

Zudem wurde erfragt im Rahmen welcher didaktischen Designs bzw. Assessment-Formen Feedback als besonders wichtig erachtet wird. Beim Vergleich der Bedeutung von Feedback im Blended-Learning und E-Learning mit Feedback in der Präsenzlehre

zeigt sich, dass Feedback von einem Großteil der Befragten als gleich wichtig eingeschätzt wird. Etwa ein Viertel (im Blended-Learning; 11 von n=46) bzw. ein Drittel (im E-Learning; 15 von n=46) der Befragten schätzen Feedback unter diesen Bedingungen als wichtiger ein als in der Präsenzlehre.

Ähnlich wie bei der Frage nach der Vorliebe für bestimmte Assessment-Formen sollten die Studierenden angeben, für wie wichtig sie ein Feedback auf diese genannten Assessment-Formen¹⁷⁰ halten. Hierbei zeigt sich, dass die Lernenden Feedback für alle komplexeren Formen des Assessments als wünschenswert einstufen. Am wichtigsten sind Rückmeldungen bei langfristigen Praxisprojekten („sehr wichtig“ für 37 von n=46). Lediglich bei Assessment-Methoden, die eher auf das Wiedergeben von Faktenwissen oder verinnerlichtem konzeptuellen Wissen ausgerichtet sind (also z.B. Multiple-Choice-Klausuren) ist weniger Bedarf an Feedback vorhanden:

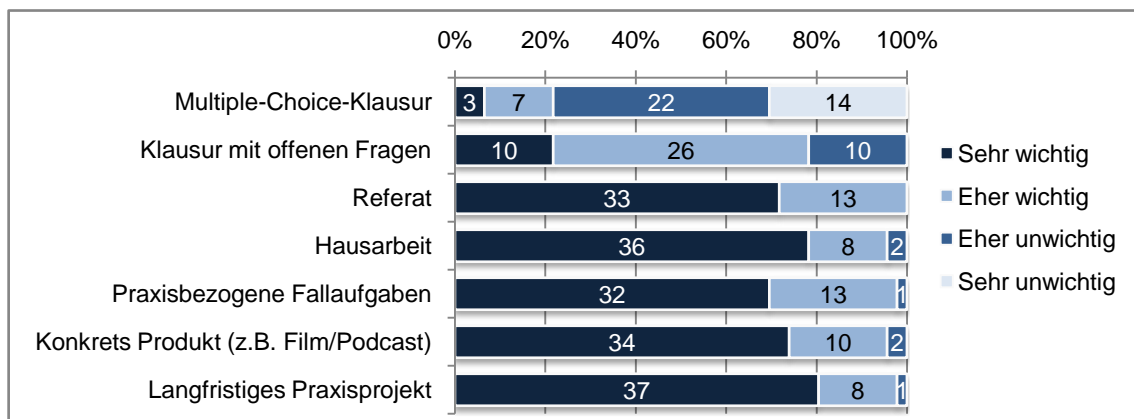


Abb. 14: Die Wichtigkeit von Feedback bei verschiedenen Assessment-Formen, n=46

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte

Bei den Fragen zum Feedback in den von den Studierenden besuchten Veranstaltungen werden die Antworten nun nach Kursen getrennt dargestellt. Die Verteilung der Antwortenden auf die einzelnen untersuchten Kurse war wie folgt:

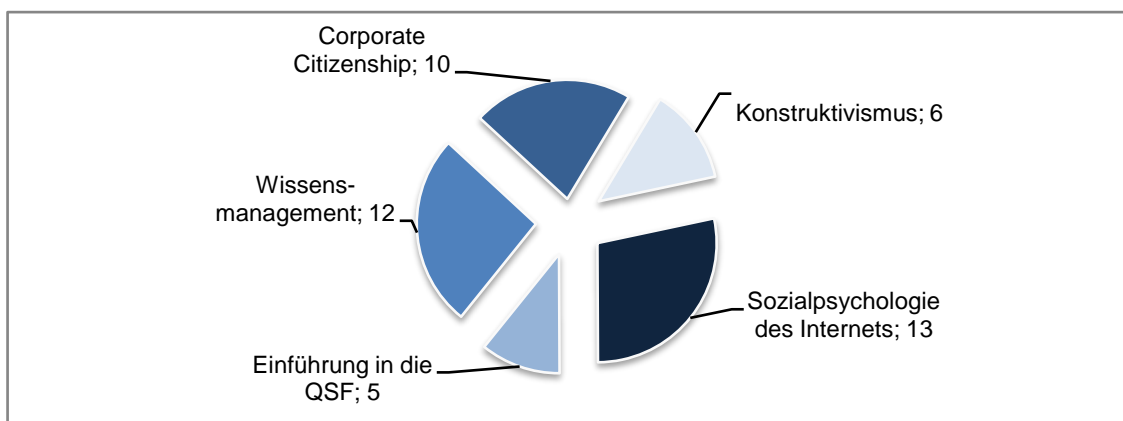


Abb. 15: Verteilung der Befragten auf die untersuchten Veranstaltungen, n=46

Quelle: Eigene Darstellung, absolute Werte

¹⁷⁰ Bei dieser Frage werden ausschließlich Assessment-Formen, keine Rahmenbindungen von Lehren und Lernen (z.B. Gruppenarbeit etc.) berücksichtigt.

In der ersten Frage im veranstaltungsbezogenen Teil der Online-Befragung sollten die Studierenden Auskunft über die Rahmenbedingungen des Feedbacks in der Veranstaltung geben. Dazu wurden die drei Merkmale „Lernziele“, „Bewertungskriterien“ und „Integration von Feedback in das Lehr-Lern-Konzept“ gewählt. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Daten „auf den ersten Blick“ zu gewährleisten, wird von hier an die jeweilige Teilnehmerzahl der einzelnen Kurse als neue Grundgesamtheit betrachtet. So beträgt z.B. die Grundgesamtheit des Kurses „Sozialpsychologie des Internets“ 13. Stimmen nun zehn dieser Befragten einer Aussage zu, so entspricht das auf die neue Grundgesamtheit bezogen einem Wert von etwa 77 Prozent. Ein Berechnen von Prozentwerten mit dermaßen kleinen Fallzahlen ist eigentlich nicht zulässig, jedoch habe ich mich trotzdem für dieses Vorgehen entschieden, um die Antworten der Teilnehmer unterschiedlicher Veranstaltungen vergleichen zu können. Mit absoluten Werten wäre dieser Vergleich nur äußerst schwer zu realisieren.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen im Feedback-Prozess zeigen sich folgende Verteilungen:

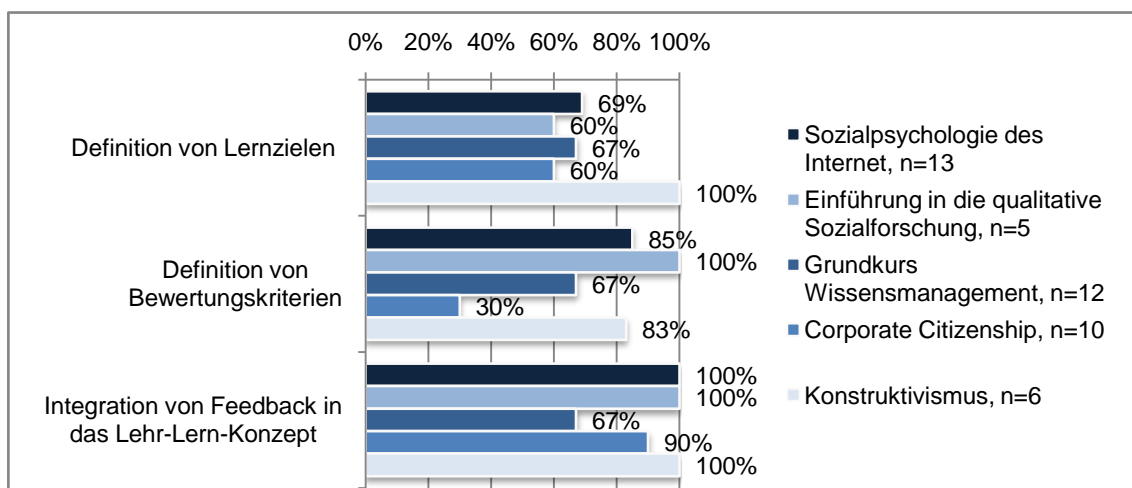


Abb. 16: Rahmenbedingungen des Feedback-Prozesses nach Veranstaltungen

Quelle: Eigene Darstellungen, Prozentwerte der Zustimmung zur genannten Rahmenbedingung

Diese Rahmenbedingungen werden somit in allen Veranstaltungen vom überwiegenden Teil der Befragten als gegeben wahrgenommen. Lediglich im Projektseminar „Corporate Citizenship“ meinen nur 30 Prozent der Befragten (bzw. 3 von n=10) definierte Bewertungskriterien erkannt zu haben. Die beiden Items „Definition von Lernzielen“ sowie „Integration von Feedback in das Lehr-Lern-Konzept“ finden keine Entsprechung in der Dokumentenanalyse und können aus diesem Grund auch nicht mit diesen Antworten abgeglichen werden. Während in der Dokumentenanalyse geschaut wurde, ob sich das Feedback auf definierte Lernziele bezieht, wurde in der Online-Umfrage lediglich erfragt, ob am Anfang der Veranstaltung Lernziele definiert wurden. Die „Integration von Feedback in das Lehr-Lern-Konzept“ betraf in der Umfrage den Aspekt, ob Feedback zu Beginn der Veranstaltung als Bestandteil des Lehr-Lern-Konzepts etabliert wurde.

Von Interesse in Bezug auf den Feedback-Prozess ist zudem, in welcher Rolle die Studierenden den Dozenten erleben. Sie wurden gebeten, die beiden wichtigsten Rollen des Dozenten in den jeweiligen Veranstaltungen auszuwählen. In der nachfolgenden Grafik sind die beiden meistgenannten Rollen des Dozenten in der jeweiligen Veranstaltung mit einem Kasten um die Prozentzahl gekennzeichnet. Es zeigt sich, dass in

allen Veranstaltungen außer dem Grundkurs „Wissensmanagement“ die Bewertung der Arbeitsergebnisse als wichtigste Rolle des Dozenten gesehen wird. Das Geben von Arbeitsaufträgen wird in den Veranstaltungen „Sozialpsychologie des Internets“, Grundkurs „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ sowie im „Konstruktivismus“-Seminar als zweitwichtigste Rolle des Dozenten betrachtet. Im Projektseminar „Corporate Citizenship“ dominiert neben der Bewertung von Arbeitsergebnissen die Unterstützung bei der Aufgabenlösung durch den Dozenten. Letztgenanntes ist neben der Aufgabe, Wissen zu vermitteln, eine der wichtigsten Rollen des Dozenten im Grundkurs „Wissensmanagement“.

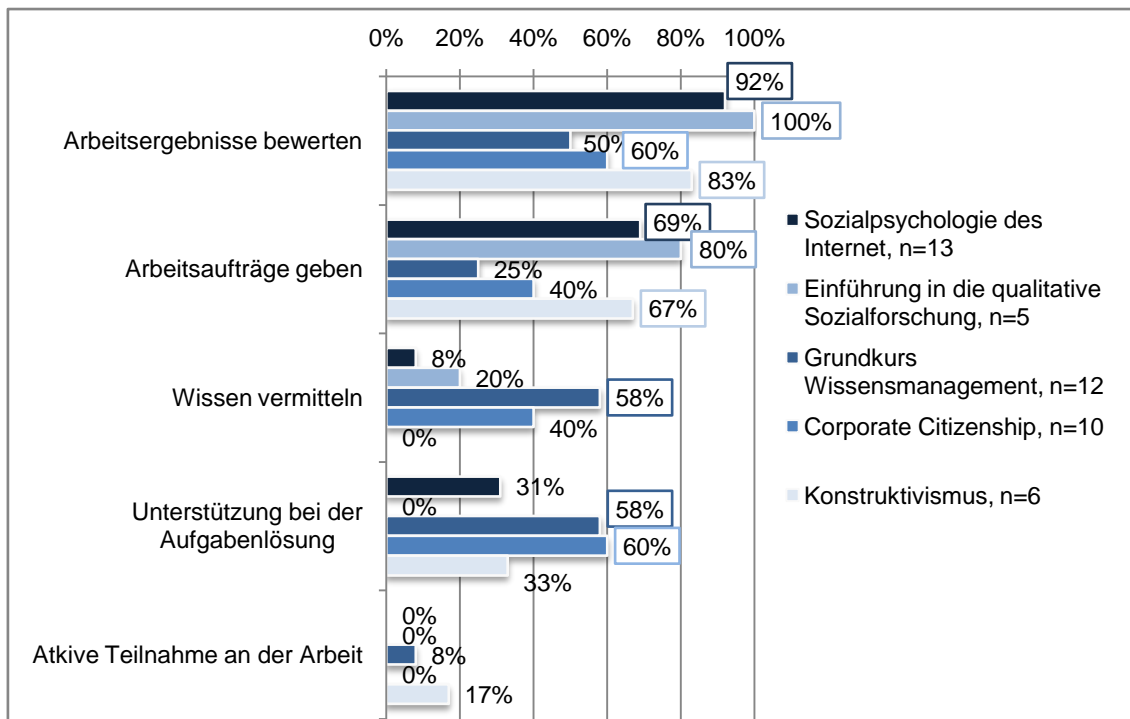


Abb. 17: Die zwei wichtigsten Rollen der Dozenten der jeweiligen Veranstaltungen

Quelle: Eigene Darstellung, Prozentwerte
(da 2 Antworten pro Befragtem = 200 % pro Veranstaltung)

Geht es nun konkret um das in der Veranstaltung erhaltene Feedback, so ist auch die Frage von Interesse, ob Feedback überhaupt für alle Teilaufgaben der Veranstaltung als notwendig erachtet wird oder ob Feedback eventuell gar nicht oder nur auf einzelne Teilaufgaben erwartet wird. Von der Mehrheit der Befragungspersonen wird Feedback auf alle Teilaufgaben der Veranstaltung als wichtig erachtet. Im Seminar „Sozialpsychologie des Internets“ geben zwei Studierende an, nur Feedback auf die Lehr-Lern-Einheit, die Dokumentation und die Hausarbeit zu benötigen. Ein Studierender hält Feedback für gar nicht sinnvoll, da das „Feedback nicht immer verständlich bzw. nachvollziehbar“ für ihn ist. Im Grundkurs „Wissensmanagement“ wird Feedback von zwei Teilnehmern als wichtig für Rechercheaufgabe und C-Maps erachtet; ein Teilnehmer möchte eine Rückmeldung auf das Referat und die Rechercheaufgabe. Im Projektseminar „Corporate Citizenship“ gibt ein Studierender an, Feedback auf die beiden Präsentationen (Unternehmensanalyse und Kampagnenpräsentation) erhalten zu wollen. Ob damit individuelles Feedback gemeint ist, sagt er nicht explizit, da die Dozentin

aber auch auf diese beiden Präsentationen ein gemeinsames Feedback an alle Gruppen gegeben hat, ist davon auszugehen.

Bei der Analyse des Feedback-Prozesses ist auch ein Blick darauf wichtig, welche Rückmeldungsformen die Studierenden zu erhalten gemeint haben¹⁷¹. Unter Umständen wird manche Rückmeldung gar nicht als solche erkannt.

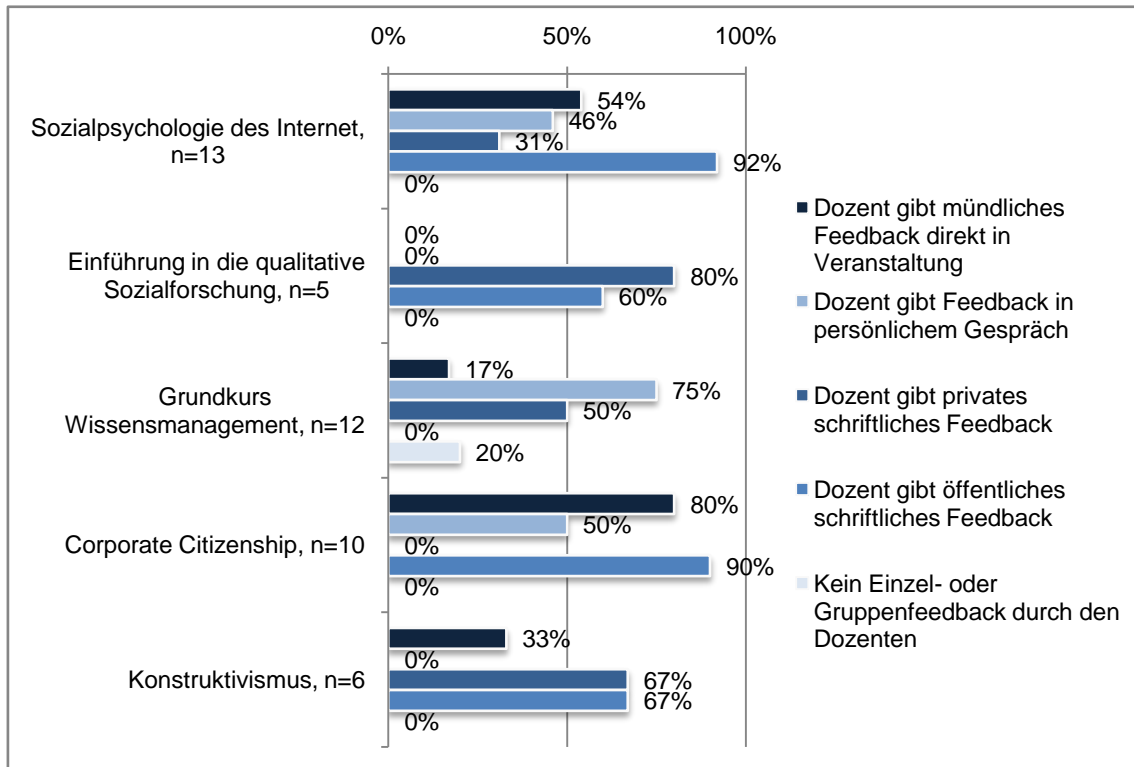


Abb. 18: Von den Studierenden in den Veranstaltungen wahrgenommene Feedback-Formen

Quelle: Eigene Darstellung, Prozentwerte, Mehrfachantworten möglich

Im Grundkurs „Wissensmanagement“ geben zwei der Befragten an (bisher) noch kein Feedback durch den Dozenten erhalten zu haben¹⁷².

Hinsichtlich der wahrgenommenen Inhalte des Feedbacks, konnten die Studierenden zwischen den Antwortoptionen „ja“, „nein“ und „weiß nicht“ wählen. Nachfolgende Tabelle (Tab. 9) zeigt den Prozentwert der Zustimmung („ja“). Überdies dient Tabelle dem Vergleich, inwiefern die Sichtweise der Studierenden sich mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse deckt. Items, die in der Dokumentenanalyse einwandfrei im Feedback nachgewiesen werden konnten, sind hellblau unterlegt. Gemustert unterlegt sind die Items, die zwar teilweise in den Feedbacks aufgetaucht sind, aber nicht in jeder der betrachteten Rückmeldungen bzw. nicht unbedingt offensichtlich erkennbar sind:

¹⁷¹ Da bei dieser Frage nicht der Vergleich zwischen den einzelnen Veranstaltungen im Vordergrund steht, wird diese Frage nicht nach Items (= Feedback-Formen) sondern nach Veranstaltungen gestaffelt dargestellt.

¹⁷² Da es sich bei dieser Antwortoption um ein „Filter-Item“ handelt, wurden diesen Personen keine Fragen zu den Feedback-Inhalten, den Emotionen und dem gefühlten Nutzens gestellt. Die Grundgesamtheit für den Grundkurs „Wissensmanagement“ reduziert sich dementsprechend für diese Fragen auf neun.

Tab. 9: Von Studierenden wahrgenommene Feedback-Inhalte und Abgleich mit Dokumentenanalyse

Inhalt des Feedbacks	Veranstaltung				
	SPI, n=13	QSF, n=5	WM, n=9	Co. Ci., n=10	Konst., n=6
Was positiv an der Lösung ist.	77%	100%	89%	70%	100%
Was negativ an der Lösung ist.	92%	100%	100%	30%	100%
Note bzw. Punktzahl	85%	100%	100%	0%	83%
Konkrete Verbesserungshinweise	69%	60%	89%	70%	67%
Bewertungskriterien	100%	100%	78%	10%	33%
Erreichung von Lernzielen	85%	40%	33%	40%	50%
Vergleich mit der Leistung von Kommilitonen	23%	0%	0%	40%	0%
Best Practices	23%	40%	0%	30%	33%
Zusätzliche lernförderliche Hinweise, die über das Assessment hinaus gehen (z.B. Studienstrategie)	8%	0%	22%	0%	17%

Quelle: Eigene Darstellung, Zustimmung „ja“ zum Inhalt des Feedbacks in Prozent, hellblaue Felder zeigen an, dass der Inhalt zu 100% in der Dokumentenanalyse festgestellt wurde; gemusterte Felder, dass der Inhalt nur teilweise vorkam; umrandete Prozentzahlen kennzeichnen Auffälligkeiten

In der Tabelle sind einige „Auffälligkeiten“ mit einem Kasten umrahmt. Diese kennzeichnen, wenn die Antworten der Studierenden deutlich¹⁷³ vom Ergebnis der Dokumentenanalyse abweichen.

Lob und Kritik an den Aufgabenlösungen werden von fast allen Befragungspersonen als Bestandteil der Rückmeldung erkannt. Lediglich im Feedback des Seminars „Corporate Citizenship“ wird „was negativ an der Lösung ist“ nur von 30 Prozent der Befragten als vorhanden angesehen. Dies deckt sich mit dem Ergebnis der Dokumentenanalyse, da aufgrund der gebündelten Rückmeldung an alle Teilnehmer negative Aspekte einzelner Lösungen nicht thematisiert wurden.

Ebenso deckt sich die wahrgenommene Punktzahl bzw. Note mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse. In allen Veranstaltungen bis auf „Corporate Citizenship“ war eine solche Bewertung Teil der Rückmeldung (wenn auch teilweise zeitversetzt). Konkrete Verbesserungsvorschläge wurden zwar in allen Veranstaltungen vom überwiegenden Teil der Befragungspersonen wahrgenommen, allerdings von unter 70 Prozent in den Veranstaltungen „Sozialpsychologie des Internets“, „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ sowie im Masterseminar „Konstruktivismus“. Interpretationen, warum dies so ist, sollen an späterer Stelle dieser Arbeit getroffen werden.

¹⁷³ Als „deutlich“ sei an dieser Stelle definiert: Weniger als 70% Zustimmung zu einem „deutlichen Bestandteil“ der Rückmeldung; mindestens 40% Zustimmung zu einem nicht vorhandenen Bestandteil.

Bewertungskriterien werden von 100 Prozent der Befragten in den Veranstaltungen „Sozialpsychologie des Internets“ und „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ erkannt. Obwohl im Grundkurs „Wissensmanagement“ weder im Feedback-Gespräch noch vorab Kriterien zur Bewertung definiert werden, werden diese vom Großteil der Studierenden wahrgenommen. Bei den Feedbacks in den anderen beiden Veranstaltungen sind keine festen Bewertungskriterien definiert und werden dementsprechend auch nicht durch die Studierenden wahrgenommen.

Die Erreichung von Lernzielen wird nur im Seminar „Sozialpsychologie des Internets“ als fester Bestandteil der Rückmeldung erkannt. In den anderen Veranstaltungen¹⁷⁴ nimmt zwischen einem Drittel und der Hälfte der Befragten den Bezug zu Lernzielen als Komponente der Rückmeldung wahr.

Vergleiche mit der Leistung von Kommilitonen, Best Practices sowie Hinweise zu Lernstrategien oder ähnliche über das Assessment hinausgehende Inhalte werden eher nicht von den Studierenden als Bestandteile der Rückmeldung wahrgenommen. Allerdings stimmen im Seminar „Corporate Citizenship“ 40 Prozent der Befragten der Aussage zu, dass das Feedback zwischen den Leistungen der Studierenden vergleicht sowie bestätigen 30 Prozent das Vorhandensein von Best Practices. Auch in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ werden Best Practices von 40 Prozent der Befragten als Bestandteil des Feedbacks identifiziert.

Dass den Emotionen Studierender im Feedback-Prozess eine große Bedeutung zukommt, wurde im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich erläutert. In der nächsten Tabelle (Tab. 10) zeigt sich der Grad der Zustimmung („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“) zu den einzelnen positiven wie negativen Emotionen und Beurteilungen. Heller unterlegt sind Aussagen, denen (nahezu) vollständig zugestimmt wird, dunkel unterlegt sind Aussagen, die (nahezu) vollständig verneint werden.

Es zeigt sich, dass unter den Befragungsteilnehmern generell eine Zufriedenheit mit dem Feedback vorhanden ist und dass das Gefühl, gut betreut zu werden, vom Großteil der Studierenden bestätigt wird. Überdies wird das Feedback als informativ betrachtet. Die Nachvollziehbarkeit der Rückmeldung wird ebenfalls von fast allen Befragten bestätigt, lediglich im Grundkurs „Wissensmanagement“ liegt die Zustimmungskquote unter 70 Prozent.

Ein wenig anders sieht die Verteilung bei den Items „Wertschätzung“ und „Förderung“ aus. Lediglich im Seminar „Corporate Citizenship“ werden diese eindeutig als Empfindungen bestätigt. Eher schwach ausgeprägt ist die Zustimmung zu dem Gefühl, gefördert zu werden, in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“. Eher nicht gewertschätzt fühlt sich der überwiegende Teil der Befragten der „Sozialpsychologie des Internets“ und des Grundkurses „Wissensmanagement“.

Während im Masterseminar „Konstruktivismus“ und im Seminar „Corporate Citizenship“ das Feedback als eindeutig nicht zu streng empfunden wird, beurteilt die Mehrheit der Befragungspersonen der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ dieses als zu streng. Auch die Mehrheit der Befragten des Grundkurses „Wissensmanagement“ empfindet die Bewertung eher als streng. Positiv zu beurteilen ist, dass nur die Minderheit der Befragten Ärger aufgrund des Feedbacks empfindet oder sich durch dieses bevormundet fühlt. Im Detail verteilen sich die Antworten wie folgt:

¹⁷⁴ Im Master-Seminar zum Thema „Konstruktivismus“ muss berücksichtigt werden, dass der Feedback-Prozess zum Zeitpunkt der Erhebung bereits einige Monate zurückliegt und somit einige „weiß nicht“-Antworten womöglich darauf zurückzuführen sind, dass die Befragungsperson sich nicht mehr genau an das Feedback erinnern konnte.

Tab. 10: Emotionen der Studierenden gegenüber dem Feedback:

Emotionen gegenüber dem Feedback	Veranstaltung				
	SPI, n=13	QSF, n=5	WM, n=9	Co. Ci., n=10	Konst., n=6
<i>Ich bin mit dem Feedback zufrieden.</i>	85%	80%	77%	100%	83%
<i>Ich fühle mich gut betreut.</i>	77%	80%	88%	100%	83%
<i>Ich finde das Feedback informativ.</i>	85%	100%	88%	90%	100%
<i>Ich finde das Feedback nachvollziehbar.</i>	78%	80%	66%	90%	83%
<i>Ich fühle mich gefördert.</i>	62%	40%	66%	80%	66%
<i>Ich fühle mich gewertschätzt.</i>	38%	60%	33%	90%	66%
<i>Ich finde das Feedback zu streng.</i>	38%	80%	66%	10%	17%
<i>Ich bin verärgert.</i>	16%	20%	22%	10%	17%
<i>Ich fühle mich bevormundet.</i>	0%	0%	0%	10%	17%

Quelle: Eigene Darstellung, Anteil der Zustimmung („trifft voll zu“, „trifft eher zu“) auf einer Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ in Prozent, Auffälligkeiten hell(70%-100%) bzw. dunkel (0%-30%) unterlegt.

Entscheidend für eine Beurteilung, ob die Umsetzung eines *lernförderlichen* Feedbacks in den einzelnen Veranstaltung gelingt, ist die Betrachtung des von den Studierenden wahrgenommenen Nutzen dieses Feedbacks. Bei dieser Frage wurde nicht nur der kurzfristige Nutzen der Rückmeldungen berücksichtigt, sondern auch ein möglicher langfristiger (inhaltlicher oder methodischer) Nutzen erfragt. Auch hier zeigt wieder eine Tabelle (Tab. 11) den Prozentsatz der Zustimmung („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“) in den jeweiligen Veranstaltungen. Heller unterlegte Felder zeigen eine große Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen, dunkeler unterlegte Felder eine geringe Zustimmung:

Tab. 11: Von den Studierenden empfundener Nutzen des Feedbacks

Empfundener Nutzen	Veranstaltung				
	SPI, n=13	QSF, n=5	WM, n=9	Co. Ci., n=10	Konst., n=6
<i>Es hilft mir, meine eigene Leistung zu reflektieren</i>	85%	100%	89%	80%	83%
<i>Es hilft mir, meine Leistung innerhalb der Veranstaltung zu verbessern</i>	46%	100%	89%	70%	100%
<i>Es dient für mich vor allen Dingen dazu, meine Note zu verstehen</i>	77%	100%	77%	20%	50%
<i>Es hat mir gezeigt, wie ich mich langfristig fachlich weiterentwickeln kann</i>	38%	40%	44%	40%	34%
<i>Es hat mir gezeigt, wie ich mich langfristig methodisch weiterentwickeln kann</i>	46%	20%	55%	20%	17%
<i>Es hatte gar keinen Nutzen für mich, ich hätte darauf verzichten können</i>	8%	0%	0%	0%	17%

Quelle: Eigene Darstellung, Anteil der Zustimmung („trifft voll zu“, „trifft eher zu“) auf einer Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ in Prozent, Auffälligkeiten hell(70%-100%) bzw. dunkel (0%-30%) unterlegt.

In allen untersuchten Veranstaltungen stimmt die große Mehrheit der Befragten zu, dass das Feedback ihnen hilft, die eigene Leistung zu reflektieren. Ähnlich hoch ist die Zustimmung zu der Aussage, dass das Feedback hilft, die Leistung innerhalb der Veranstaltung zu verbessern. Lediglich im Seminar „Sozialpsychologie des Internets“ ist die Minderheit der Ansicht, dass das Feedback diesbezüglich nützlich ist. Als Hilfestellung zum besseren Verstehen der gegebenen Note wird die Rückmeldung in allen Veranstaltungen außer dem Masterseminar „Konstruktivismus“ und dem Seminar „Corporate Citizenship“ – wo eine Note ja erst ganz am Ende der Veranstaltung gegeben wird – betrachtet. Auffällig ist der Zustimmungsgrad von 100 Prozent in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“.

Ein langfristiger Nutzen wird von der Mehrheit der Befragten eher weniger gesehen, allerdings kann auch nicht festgehalten werden, dass das Feedback *keinen* langfristigen inhaltlichen Nutzen hat. Eine etwas deutlichere Beurteilung ist bezüglich der methodischen Weiterentwicklung möglich. Während für die „Einführung in die qualitative Sozialforschung“, das Seminar „Corporate Citizenship“ sowie das Masterseminar „Konstruktivismus“ keine Hinweise für die langfristige methodische Weiterentwicklung durch das Feedback gesehen werden, trifft dies auf die anderen beiden Veranstaltungen etwas eher zu.

4.5.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die Online-Befragung unter den Studierenden der fünf untersuchten Veranstaltungen hat es ermöglicht, einen grundlegenden Eindruck über die Bedeutung von Feedback für den Lernprozess der Studierenden im MuK-Studiengang zu gewinnen. Außerdem konnte bereits ein erstes Bild des Feedback-Prozesses in den einzelnen Veranstaltungen

gen aus Studierenden-Sicht gezeichnet werden. Im Folgenden sollen noch einmal die wichtigsten Erkenntnisse aus dieser Erhebung zusammengefasst sowie ein Ausblick für die weitere Untersuchung der aufgetretenen Fragestellungen gegeben werden.

Hinsichtlich der Studien- bzw. Lernorientierung Studierender konnte festgestellt werden, dass die Kursauswahl primär interessengetrieben stattfindet. Begrenzter Arbeitsaufwand einer Veranstaltung (9 von n=138 Gesamtnennungen) oder die Aussicht, leicht an eine gute Note zu gelangen (5 von n=138 Gesamtnennungen) sind selten genannte Auswahlkriterien¹⁷⁵. Die Studierenden gehen jedoch insofern strategisch vor, als dass sie die Kurse auch anhand der von ihnen bevorzugten Prüfungsart auswählen (vgl. Abb. 10). (Multiple-Choice-) Klausuren sind demzufolge ein Hinderungsgrund, eine Veranstaltung zu belegen, sofern man davon ausgeht, dass die „bevorzugte Prüfungsart“ den als am lernförderlichsten beurteilten Assessment-Formen (vgl. Abb. 11) entspricht. Da in keiner der untersuchten Veranstaltungen eine als nicht-lernförderlich beurteilte Assessment-Form durchgeführt wird, kann eine negative Beeinflussung der Feedback-Rezeption aufgrund eines nicht gemochten Assessments ausgeschlossen werden.

Was die bisherigen Erfahrungen der Studierenden mit Feedback betrifft, so sind diese eher gering. Zwar erhält etwa die Hälfte der Befragten der eigenen Aussage zufolge regelmäßig mündliches Feedback direkt in einer Veranstaltung, formalisierte Rückmeldungen in Form von schriftlichen Feedbacks oder mündlichen Feedback-Sitzungen wird jedoch nur von weniger als einem Drittel der Befragten als regelmäßig gegeben betrachtet (vgl. Abb. 12). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Feedback für nahezu alle Assessment-Formen (außer Multiple-Choice-Klausuren) überwiegend als „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ eingeschätzt wird. Die Studierenden konnten u.U. bisher noch nicht genügend Erfahrungen mit Feedback sammeln, um sich ein differenziertes Urteil darüber zu erlauben, für welche Assessment-Formen Feedback besonders wichtig ist. Im Blended-Learning und E-Learning wird Feedback überwiegend als genauso wichtig wie in Präsenzveranstaltungen betrachtet. Ein Teil dieser Studierenden stuft das Feedback bei diesen Organisationsformen jedoch als wichtiger ein. Dies ist u.U. darauf zurückzuführen, dass im Blended- und E-Learning häufig nur wenig regelmäßiger, geplanter Kontakt zwischen den Lehrenden und Lernenden besteht, was Studierenden den Erhalt von Informationen über ihren Leistungsstand erschwert. Womöglich hängt die Wichtigkeit von Feedback aber gar nicht von der äußeren Form eines Assessments oder einer Veranstaltung ab, sondern eher von den Wissenszielen einer Veranstaltung bzw. der Komplexität und relativen Offenheit der Aufgabenstellung. Diesen Fragen wird in der qualitativen Untersuchung näher nachgegangen.

Als wichtigste Inhalte (Abb. 13) eines Feedbacks sehen die Studierenden Bewertungskriterien und eine Note (bzw. Punktzahl) an. Dies sind allerdings charakteristische Bestandteile eines summativen Feedbacks, das für die Studierenden Transparenz in der Bewertung herstellt. Auch wird den Lehrenden die Bewertung von Arbeitsergebnissen (bis auf den Grundkurs „Wissensmanagement“) durchweg als wichtigste Rolle zugeordnet (vgl. Abb. 17). Aus diesem Grund gilt es, die Fragestellung weiter zu verfolgen, inwiefern das Feedback nicht nur im Sinne einer Beurteilung rezipiert wird, son-

¹⁷⁵ Jenert (2008) stellt hingegen in seiner Masterthesis über Kompetenzentwicklung im Bologna-Studium fest, dass Studierende des MuK-Studiengangs vor der Herausforderung stehen, bei gleichzeitig interessengetriebenem Studium auch gute Noten zu erwerben. Von daher werden seinen Erkenntnissen zufolge, einzelne Veranstaltung gerade deshalb von den Studierenden ausgewählt, da sie den einfachen Erwerb einer guten Note ermöglichen (ebd., S. 93-94).

dem Verbesserungsvorschläge und ähnliche lernförderliche Hinweise tatsächlich für den weiteren Lernprozess genutzt werden. Interessant ist überdies die Frage, welche äußeren Rahmenbedingungen und Emotionen der Studierenden die Nutzung des Feedbacks wahrscheinlich machen.

Hinsichtlich der einzelnen Veranstaltungen konnte festgestellt werden, dass die Studierenden nicht ganz eindeutig sagen können, welche Form von Feedback sie durch den Dozenten erhalten haben. Begründet liegen kann dies zum einen darin, dass neben den in dieser Arbeit untersuchten formellen Rückmeldungen (also z.B. schriftliche Feedbacks oder eine mündliche Feedback-Sitzung) auch informelle Feedbacks (z.B. mündliche Rückmeldung im Anschluss an ein Referat) Bestandteil der Veranstaltungen sind. Zum anderen war die Differenzierung zwischen „privatem“ und „öffentlichem“ schriftlichen Feedback für die Befragten vielleicht nicht nachvollziehbar, weswegen im Zweifelsfalle eventuell beide Formen ausgewählt wurden.

Bezüglich der Inhalte des Feedbacks zeigt sich, dass die Studierenden einen Großteil der in der Dokumentenanalyse festgestellten Inhalte des Feedbacks ebenfalls identifiziert haben (vgl. Tab. 9). Dies lässt darauf schließen, dass die Studierenden das Feedback bewusst rezipiert haben. Interessant für die qualitative Untersuchung ist die Frage, ob die Feedback-Inhalte den Idealvorstellungen der Studierenden entsprechen. So wurde z.B. der „Vergleich mit der Leistung anderer Kursteilnehmer“ von den Studierenden eigentlich als nicht wichtiger Inhalt des Feedbacks definiert (vgl. Abb. 13), wird aber teilweise als Inhalt des Feedbacks wahrgenommen. Was den Inhalt „Erreichung von Lernzielen“ betrifft, so decken sich die Angaben der Studierenden nur wenig mit der Dokumentenanalyse. Problematisch bei der Beantwortung der Frage könnte für die Studierenden die Definition von „Erreichung von Lernzielen“ gewesen sein. Muss in der Rückmeldung eine eigene Kategorie dafür auftauchen oder ist auch bereits ein „Sie haben gezeigt, dass Sie [...] beherrschen“ ein Bezug zu den Lernzielen? Womöglich können durch die qualitativen Erhebungen nähere Erkenntnisse zum Bezug zu den Lernzielen gewonnen werden. Auch was „konkrete Verbesserungshinweise“ angeht, sind die Antworten der Studierenden nicht ganz identisch mit den Erkenntnissen der Dokumentenanalyse. Zwar wurde das Vorhandensein von Verbesserungshinweisen immer von der Mehrheit bestätigt, jedoch stellt sich die Frage, warum einige Studierende keine Verbesserungshinweise gesehen haben. Grund könnte sein, dass diese nicht immer mit dem Hinweis „Verbesserungstipp“ gekennzeichnet waren. So „versteckten“ sich z.B. die Verbesserungshinweise in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ (60% Zustimmung zum Item) in den Contras der Bewertung.

Die Emotionen der Studierenden bezüglich des Feedback-Prozesses sind über alle Veranstaltungen hinweg tendenziell positiv (vgl. Tab. 10). Insbesondere in der Veranstaltung „Corporate Citizenship“ fühlen sich die Lernenden gefördert und gewertschätzt. Dies kann darauf zurück zu führen sein, dass in dem Feedback keine explizite Kritik an den individuellen Leistungen geübt wurde (vgl. Tab. 8 und Dokumentenanalyse), was laut Deci und Ryan (1993, 2000) für ein positives Kompetenzgefühl bei den Studierenden sorgen kann. Andererseits wurde Kritik von fast allen (43 von n=46) Befragten als wichtige Komponente einer lernförderlichen Rückmeldung aufgeführt (vgl. Abb. 13). Die Antworten zum empfundenen Nutzen des Feedbacks zeigen, dass in diesem Seminar „nur“ etwa 70 Prozent der Befragten angeben, durch das Feedback ihre Leistung in der Veranstaltung verbessert zu haben (vgl. Tab. 11). Womöglich ist dies auf fehlende Kritik zurückzuführen. Im Kontrast dazu sehen 100 Prozent der Befragten der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ in der Verbesserung ihrer Leistung einen Nutzen des Feedbacks. Jedoch äußern sich diese weniger positiv bezüglich ihrer Emotionen im Feedback-Prozess. Sie fühlen sich weniger gefördert (40%) und finden das

Feedback zu streng (80%). Ein „nützliches“ Feedback scheint somit nicht automatisch von (nur) positiven Emotionen begleitet zu sein. Erklärungsansatz dafür könnte sein, dass aufgrund des hohen Anteils an Kritik im Rahmen einer „Pro-und-Contra-Liste“ das Feedback eher als Urteil gesehen wird als bei anderen Veranstaltungen. Dennoch ist es aufgrund der Kritik nützlich für den Lernprozess. In ähnlicher Weise kann dieser Erklärungsansatz für den Grundkurs „Wissensmanagement“ herangezogen werden, wo 66 Prozent der Befragten das Feedback als zu streng empfinden und sich lediglich 33 Prozent gewertschätzt fühlen. Zu viel Kritik hat ihr anscheinend negative Auswirkungen auf die Emotionen. Die qualitative Untersuchung soll weitere Erkenntnisse dazu hervorbringen, wie Studierende motivational-emotional im Feedback-Prozess berührt sind.

Bezüglich des empfundenen Nutzens des Feedbacks hat sich gezeigt, dass neben dem Anstoß zur Reflexion der eigenen Leistung vor allen Dingen die Verbesserung der Leistung in der Veranstaltung relevant ist. Während z.B. bei der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ aufgrund der drei zu absolvierenden Partneraufgaben gut nachvollziehbar ist, inwiefern die Studierenden das Feedback zur Verbesserung ihrer Leistung nutzen, so ist dies im Masterseminar „Konstruktivismus“ nicht eindeutig. Hier – und auch bezüglich der anderen Veranstaltungen – ist die Frage relevant, wie die Studierenden die zur Verfügung gestellten Feedbacks tatsächlich nutzen. Lesen sie nur die sie betreffenden Feedbacks oder auch die Rückmeldungen an die anderen Gruppen? Letzteres könnte ein Erklärungsansatz dafür sein, warum auch ein eher summatives Feedback sein lernförderliches Potential ausschöpft.

Ein langfristiger Nutzen des Feedbacks wird eher von der Minderheit der Befragungspersonen gesehen. Da jedoch im Rahmen der Kompetenzentwicklung und der Förderung der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen Wert darauf gelegt werden muss, Assessments – und dementsprechend auch Feedbacks – nicht nur kurzfristig zu gestalten, soll in den qualitativen Untersuchungen noch einmal konkret der Blick darauf gerichtet werden, unter welchen Umständen Feedbacks einen langfristigen Nutzen erreichen können.

4.6 Qualitative Gruppendiskussionen mit Studierenden und Interviews mit Dozenten

Wie bereits eingangs des Abschnitts 4 dargelegt wurde, lege ich bei meiner Untersuchung größten Wert auf einen möglichst ganzheitlichen Blick auf den Untersuchungsgegenstand. Aus diesem Grund kam es für mich nicht in Frage, lediglich eine Online-Befragung unter Studierenden durchzuführen. Hier hätte ich zum einen nur eine der am Feedback-Prozess beteiligten Gruppen (nämlich die Studierenden) erreicht und zum anderen keinen tieferen Einblick in die ablaufenden Prozesse gewinnen können. Aus diesem Grund habe ich auf Basis der Ergebnisse der Online-Umfrage zwei Interviewleitfäden entwickelt. Der eine Interviewleitfaden dient dabei als Input-Geber für die Gruppendiskussion unter Studierenden. Der andere Interviewleitfaden wurde für die Gespräche mit drei der insgesamt vier Dozenten entwickelt. Die Dozentin der vierten Veranstaltung (Konstruktivismus-Seminar) wurde nicht interviewt, da das Seminar bereits einige Monate zurückliegt und in dem Interview größtenteils Fragen zum Feedbackprozess in der jeweiligen Veranstaltung gestellt werden sollten.

Gruppendiskussion sowie Dozenten-Interview werden an dieser Stelle gemeinsam dargestellt, da sie sozusagen die „zwei Seiten einer Medaille“ beleuchten. Studierende

und Dozenten sind die relevanten Akteure im Feedback-Prozess. In Gruppendiskussionen und Interviews werden sie deswegen mit den gleichen oder zumindest vergleichbaren Fragestellungen konfrontiert. Die Auswertung der Daten beider Erhebungsmethoden finden aus diesem Grund gebündelt statt. Auch bei der Darstellung der Ergebnisse werden Dozenten- und Studierenden-Sicht (neutral) gegenüber gestellt.

4.6.1 Konzeption des Instruments

Bei der Konzeption der beiden Instrumente bin ich folgendermaßen vorgegangen: Durch die Literaturrecherche und -auswertung standen die groben Themen sowohl für die Gruppendiskussion unter Studierenden als auch für die Interviews mit den Dozenten bereits zu einem frühen Zeitpunkt fest. Die endgültigen Leitfäden wurden jedoch erst nach der Auswertung der quantitativ ausgerichteten Online-Befragung konzipiert, um durch die Online-Umfrage möglicherweise aufgekommene neue Fragestellungen noch berücksichtigen zu können. Dieses Vorgehen erwies sich als sinnvoll. So zeigte sich bei der Befragung der Studierenden etwa, dass diese eine Note bzw. Punktzahl als nahezu wichtigste Komponente eines lernförderlichen Feedbacks betrachten. Da dies aber im Widerspruch zur von mir rezipierten Literatur steht¹⁷⁶, wurde in den Interviewleitfäden für die Gruppendiskussionen eine provokative Frage zur Wichtigkeit der Note integriert. Die gleiche Frage wurde auch in den Interviewleitfäden für die Dozenten-Interviews aufgenommen, um einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild der Studierenden (und auch der Dozierenden) vornehmen zu können. Beide Interviewleitfäden gliedern sich – wie auch schon die Online-Umfrage – in einen allgemeinen und in einen veranstaltungsspezifischen Teil. Im Interviewleitfaden für die Gruppendiskussion der Studierenden gibt es zudem die abschließende Kategorie „Schlagworte“ in der die Studierenden zum Abschluss der Sitzung noch einmal reflektieren sollen, was für sie beim Feedback besonders wichtig ist und was im Feedback „nichts zu suchen“ hat.

Im Interviewleitfaden für die Gruppendiskussionen mit Studierenden der einzelnen Veranstaltungen widmet sich der allgemeine Teil zunächst den verschiedenen Rahmenbedingungen des Feedback-Prozesses, die u.U. die Rezeption und Nutzung des Feedbacks determinieren. Dazu gehört – wie bereits erläutert – das Verhältnis von Feedback und Note, die Relevanz von Feedback bei verschiedenen (komplexen) Wissenszielen sowie Eigenschaften der Quelle des Feedbacks. Wird ein Feedback z.B. nur dann rezipiert, wenn dieses von jemandem mit einem bestimmten „Status“ gegeben wird? Überdies berücksichtigt der allgemeine Teil den Einfluss von Feedback unter langfristiger Perspektive. Die Studierenden sollen darüber diskutieren, ob und wenn ja inwiefern ein Feedback bei der Entwicklung von Kompetenzen und der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen relevant ist.

Im veranstaltungsbezogenen Abschnitt der Diskussion werden die Studierenden zunächst gefragt, was sie aus der Veranstaltung „mitgenommen“ haben. Dies ist relevant, um einschätzen zu können, inwiefern die Veranstaltung für sie Praxisrelevanz und Anwendungsbezug hat. Zudem soll so die „Grundstimmung“ gegenüber der Veranstaltung analysiert werden. Schließlich sollen die Studierenden überlegen, ob das Assessment der Veranstaltung der Überprüfung des Gelernten dient oder ob das „Ablegen“ der Prü-

¹⁷⁶ In der Literatur wird zumeist die Idee vertreten, dass ein formatives, auf Lernförderlichkeit ausgerichtetes Feedback idealerweise ohne eine Note gegeben werden sollte (Irons, 2008, S. 46).

fungen der eigentliche Lernprozess war. Relevant für diesen Diskussionsabschnitt ist auch die Frage, aus welchen Gründen der Dozent den Studierenden wohl Feedback gegeben hat. Der Teilbereich „Nutzung des Feedbacks“ fokussiert schließlich, inwiefern das Feedback – sowohl das eigene als auch das der an die anderen Gruppen – gelesen und genutzt wurde. Dieser Punkt soll auch nähere Informationen zu der Frage bringen, inwiefern im Feedback getroffene Anmerkungen tatsächlich für den Lernprozess genutzt werden. Schließlich werden die Studierenden noch um Verbesserungstipps für das Feedback gebeten sowie ein paar allgemeine „Schlagworte“, was ein Feedback unbedingt beinhalten sollte und wie es auf einen Fall sein darf. Durch diese Frage erhoffe ich mir, relevante Determinanten der Feedback-Rezeption und -Nutzung, die im Diskussionsverlauf nicht zur Sprache kamen, doch noch erfassen zu können. Im Detail werden folgende Themen und Fragestellungen¹⁷⁷ aufgegriffen¹⁷⁸:

Tab. 12: Themen des Interviewleitfadens für die Gruppendiskussionen der Studierenden

	Themen & Fragen	Dimension	Frage*
Allgemeiner Teil	Feedback und Note* (Für was entscheiden sich Studierende, wenn sie wählen müssen? / Wird Feedback bei einer guten Note noch rezipiert?)	Selbstwahrnehmung Studierender	2c, 3b
	Feedback und Wissensziele / Assessment* (Wird Feedback wichtiger, je komplexer eine Veranstaltung erlebt wird?)	Selbstwahrnehmung Studierender	1a & 1b
	Die Quelle des Feedbacks (Wird Feedback nur dann ernst genommen, wenn der Feedback-Geber einen bestimmten Status hat? / Wie schätzen Studierende Feedback von Kommilitonen ein?)	Selbstwahrnehmung Studierender & Fremdwahrnehmung Feedback-Geber	3a & 3b
	Feedback unter „langfristiger Perspektive“ (Kann Feedback einen langfristigen Nutzen haben, z.B. bei der Ausbildung von Kompetenzen? / Hilft Feedback bei der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten und bereitet auf das lebenslange Lernen vor?)	Selbstwahrnehmung Studierender	2b & 2c, 3c
Veranstaltungs- bezogener Teil	Feedback und „Wissensergebnisse“ (Was haben die Studierenden methodisch und inhaltlich aus der Veranstaltung mitgenommen?)	Selbstwahrnehmung Studierender	2b & 2c
	Feedback und Assessment (Erleben Studierende das Assessment als formativ oder summativ?)	Selbstwahrnehmung Studierender im Lernprozess	2a, 2b & 2c
	Feedback und der Dozent* (Welche Ziele hatte der Dozent, als er das Feedback gegeben hat?)	Fremdwahrnehmung Dozent	3a, 4a

¹⁷⁷ Fragen, die auf Basis der Auswertung der Online-Umfrage entwickelt wurden, sind mit einem Sternchen (*) versehen.

¹⁷⁸ Für den vollständigen Diskussionsleitfaden siehe das Dokument „Interviewleitfaden Gruppendiskussion“ auf der beigelegten CD-ROM oder vgl. Anhang S. XV.

Themen & Fragen		Dimension	Frage*
	Nutzung des Feedbacks (Wurde nur das eigene Feedback rezipiert oder – falls möglich – auch das der anderen Gruppen? / Welche Emotionen erleben Studierende? Hat das Feedback Einfluss auf die (Meta-) Kognition?)	Selbstwahrnehmung Studierender	3b & 3c
	Verbesserungsvorschläge für den Feedbackprozess	Beurteilung Feedbackprozess	3a & 3b
Schlag- worte	Feedback und persönliche Erfahrungen Studierender (Was sind aus Sicht der Studierenden „No-Gos“ und absolute „Must-Haves“ beim Feedback?)	Feedbackprozess	3a & 3b

Quelle: Eigene Darstellung, Frage* steht für Forschungsfrage

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens¹⁷⁹ für die drei Dozenten-Interviews wurde genauso vorgegangen wie bei dem eben dargestellten Leitfaden der Gruppendiskussionen. Nach einer ersten Formulierung relevanter Themen und Fragestellungen auf Basis der Literaturrecherche und der Fragestellung der Arbeit wurde der eigentliche Leitfaden erst nach der Auswertung der Online-Umfrage entwickelt. Auch die Themen beider Leitfäden sind aneinander angelehnt. Im Dozenten-Leitfaden wird allerdings stärker der Dozent und seine Motivation und Zielsetzung, Feedback zu geben, seine Emotionen im Feedback-Prozess, seine Rolle in der Veranstaltung sowie seine Einschätzung, was Feedback auf ein Assessment leisten kann, erfragt. Die aneinander angelehnten Fragen dienen dem späteren Vergleich von Studierenden- und Dozenten-Perspektive. Ebenfalls Berücksichtigung findet die Frage der „situativen Ermöglichung“ von Feedback in der Hochschullehre. Diese Frage wurde integriert, um eventuelle Determinanten des Feedback-Gebens herauszufinden. Der so entstandene Leitfaden enthält im Detail folgende Themen und Fragestellungen¹⁸⁰:

Tab. 13: Themen des Interviewleitfadens für die Interviews mit den Dozenten

Themen & Fragen		Dimension	Frage*
Allgemeiner Teil	Feedback und Lernen (Was verstehen Lehrende unter Feedback? / Für wie wichtig halten Dozenten Feedback im Lernprozess? / Was sind Komponenten eines lernförderlichen Feedbacks?)	Meinungsäußerung Dozent	1a & 1b, 2a & 2c, 4a
	Feedback und Wissensziele / Assessment* (Wie wichtig ist Feedback für verschiedene Assessment-Formen und für verschiedene Wissensziele?)	Meinungsäußerung Dozent	1a & 1b
	Der Dozent als Feedback-Geber (Wie kompetent schätzt sich der Lehrende im Feedback-Geben ein?)	Selbstwahrnehmung Dozent	4b

¹⁷⁹ Für den vollständigen Interviewleitfaden siehe das Dokument „Interviewleitfaden Dozenten“ auf der dieser Arbeit beigelegten CD-ROM oder vgl. Anhang S. XVIII.

¹⁸⁰ Auch in dieser Tabelle kennzeichnet die Spalte Frage* den Bezug zu den Forschungsfragen.

	Themen & Fragen	Dimension	Frage*
	Situative Ermöglichung von Feedback (Einschätzung: Warum wird Feedback wenig in der Hochschullehre eingesetzt? / Wie müssen die Rahmenbedingungen sein, damit Dozenten Feedback geben?)	Meinungsäußerung & Selbstwahrnehmung Dozent	4a & 4c
	Feedback und Note* (Für was entscheiden sich Studierende, falls sie wählen müssen?)	Fremdeinschätzung Studierende	3a & 3b
	Feedback unter „langfristiger Perspektive“ (Kann Feedback einen langfristigen Nutzen haben, z.B. bei der Ausbildung von Kompetenzen und bei der Befähigung zum lebenslangen Lernen?)	Meinungsäußerung Dozent & Fremdeinschätzung Studierende	3c
Veranstaltungsbezogener Teil	Wissensziele und Rahmenbedingungen von Feedback* (Welche Wissensziele verfolgt die Veranstaltung? / Wurden Lernziele am Anfang transparent gemacht? / Wurden Studierenden gesagt, dass es Feedback geben würde?)	Veranstaltungsinformationen	2a & 2b, 3b
	Rolle des Dozenten* (In welcher Rolle sieht sich der Dozent in dieser Veranstaltung?)	Selbstwahrnehmung Dozent	4a & 4b
	Funktion des Feedbacks im Lernprozess (Intentionen des Dozenten beim Feedback-Geben. / Summative oder formative Funktion? / Warum Wahl dieser Form der Rückmeldung? / Welche anderen Rückmeldungen (außer Dozenten-Feedback) gibt es in der Veranstaltung noch und welche Relevanz haben Sie (für die Studierenden)? / Einschätzung: Haben Studierende das Feedback wie intendiert genutzt?)	Meinungsäußerung Dozent & Fremdwahrnehmung Studierende	2a, 2b & 2c, 3c, 4a & 4c
	Dieser Feedbackprozess aus Dozenten-Sicht (Was sind die größten Herausforderungen im Feedbackprozess in dieser Veranstaltung für den Dozenten?)	Selbstwahrnehmung Dozent	4b
	Ausblick (Wird das Feedback bei dieser oder einer stark vergleichbaren Veranstaltung wieder so umgesetzt?)	Meinungsäußerung Dozent	4b

Quelle: Eigene Darstellung, Frage* steht für Forschungsfrage

Die so konzipierten Interviewleitfäden wurden zur Überprüfung der Verständlichkeit drei Kommilitonen vorgelegt. Einige Fragen wurden aufgrund der Anmerkungen der „Pre-tester“ umformuliert, die Grundstruktur der Leitfäden blieb aber erhalten.

4.6.2 Durchführung der Erhebung

Bei den Dozenten-Interviews wurden drei der insgesamt vier Dozenten¹⁸¹ befragt. Alle drei erklärten sich auf meine Anfrage hin sofort bereit, mich bei meinem Vorhaben zu unterstützen. Die Interviewtermine wurden auf die erste und zweite Woche der vorlesungsfreien Zeit im Sommersemester 2008 gelegt. Die Interviews wurden im Medienpädagogik-Büro und in der Mitschau-Anlage des Videolabors geführt. Lediglich eines der Interviews verlief nicht gänzlich ohne Störungen. Während die Dozentin und ich zunächst alleine im Büro der Professur für Medienpädagogik waren, gingen im Mittelteil Personen ein und aus. Das Interview konnte dennoch fortgeführt werden. Alle Gespräche wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet¹⁸² und im Nachgang mit Hilfe der Transkriptionssoftware „f4“ in schriftliche Form gebracht. Dabei wurde wörtlich transkribiert, aber die Sprache wurde leicht geglättet. So wurden Dialekte nicht transkribiert genauso wie den Redefluss unterbrechende „Ähs“ (vgl. Kuckartz, 2007, S. 37-47). Die Dozenten wurden im Vorfeld des Gesprächs über dieses Vorgehen aufgeklärt und erteilten ihre Zustimmung.

Die Rekrutierung von Studierenden für die Gruppendiskussionen in den fünf untersuchten Veranstaltungen¹⁸³ gestaltete sich wesentlich schwieriger. In einem ersten Schritt wurde im Einleitungstext der Online-Umfrage der Aufruf gestartet, sich doch bitte auch für eine Gruppendiskussion zur Verfügung zu stellen und sich zu diesem Zweck per E-Mail mit mir in Verbindung zu setzen. Auf diesen Aufruf erfolgte keine Reaktion. Aus diesem Grund bat ich die Dozenten der Veranstaltungen, ihre Studierenden noch einmal auf meine Gruppendiskussion hinzuweisen. Auch hier meldeten sich nur sehr wenige Freiwillige. In einem letzten Schritt besuchte ich deshalb die Abschlussitzungen der Seminare und Übungen und bat die Studierenden noch einmal persönlich um ihr Mitwirken an meiner Gruppendiskussion. Ich verteilte eine Liste mit unterschiedlichen Terminen für die Diskussion, in die sich die Studierenden, falls sie sich an einem dieser Termine 45 Minuten Zeit nehmen können, eintragen sollten. Auf diesem Weg konnte ich schließlich doch noch Teilnehmer für die Diskussion finden. Allerdings verfehlte ich dabei meine Zielsetzung, jeweils mindestens fünf Studierende pro Gruppendiskussion zu rekrutieren. Tatsächlich nahmen zwei („Einführung in die qualitative Sozialforschung“), drei („Wissensmanagement“ und „Sozialpsychologie des Internets“), vier („Konstruktivismus“) bzw. fünf („Corporate Citizenship“) Studierende an den jeweiligen Diskussionsrunden teil. Lamnek (2005) zeigt, dass es über die ideale Gruppengröße in Gruppendiskussionen unterschiedliche Auffassungen in der Literatur gibt. Sie reichen von drei bis 20 Personen. Lamnek selber setzt einen allgemeinen Richtwert von fünf bis zwölf Teilnehmern als angemessen fest (ebd., S. 435). Insbesondere die „Gruppendiskussion“ zur Veranstaltung „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ ist somit streng genommen gar keine Gruppendiskussion¹⁸⁴. Interessant ist aber, dass gerade bei diesen beiden Personen wesentlich engagierter diskutiert wurde als etwa bei der Gruppe „Sozialpsychologie des Internets“. Die Zusammenset-

¹⁸¹ Einer der befragten Dozenten ist sowohl Lehrender der Veranstaltung „Sozialpsychologie des Internets“ und „Einführung in die qualitative Sozialforschung“. Warum die Dozentin des Masterseminars „Konstruktivismus“ nicht ebenfalls befragt wurde, wurde an anderer Stelle bereits erläutert.

¹⁸² Die Dauer der Interviews lag dabei zwischen 28 und 34 Minuten.

¹⁸³ Wie bereits an anderer Stelle kurz erläutert wurde, sollte bezüglich jeder einzelnen Veranstaltung eine Gruppendiskussion durchgeführt werden, um auch veranstaltungsspezifische Fragestellungen mit den Studierenden diskutieren zu können.

¹⁸⁴ Denn eine Gruppe beginnt laut Lamnek (2005, S. 435) erst ab drei Personen.

zung der Gruppen erfolgte lediglich nach dem Kriterium der freiwilligen Teilnahme; andere Auswahlkriterien wurden nicht angelegt. Alle Gruppen sind nach Lamneks (2005) Definition natürliche Gruppen, da „sie auch in der natürlichen sozialen Wirklichkeit eine [...] Gruppe bilden“ (ebd., S. 434).

Alle Diskussionen wurden am Ende der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2008 bzw. in der ersten vorlesungsfreien Woche durchgeführt. Die Diskussionen fanden – wie auch die Dozenten-Interviews – entweder im Büro der Professur für Medienpädagogik oder in den Räumlichkeiten des Medienlabors der Universität Augsburg statt. Bei den Gesprächen wurde besonders großer Wert darauf gelegt, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Zu diesem Zweck brachte ich Getränke und Süßwaren mit und begann jede Diskussionsrunde mit ein wenig Smalltalk sowie einer kurzen Schilderung meines Forschungsvorhabens. So sollte – wie bei Lamnek (2005, S. 440) beschrieben – die Phase des Auftauens in der Diskussionsrunde verkürzt werden. Um meine Rolle als Moderatorin der Diskussion ausfüllen zu können, habe ich mich im Vorfeld mit den relevanten Moderationstechniken vertraut gemacht (ebd., S. 449-450). Mein Stil der Gesprächsführung war in manchen Teilen direktiv (z.B. in dem Moment, wo ich eher geschlossene Fragen stellte oder die Diskussion abzudriften drohte und ich deswegen eingriff), nondirektiv (so wurden die z.B. Studierenden ermutigt, auch eigene kleine Geschichten in die Diskussion einzubauen) in anderen Teilen (ebd., S. 443). Gleichermaßen ging ich bei den Interviews mit den Dozenten vor. Auch bei den Gruppendiskussionen wurden die Gespräche mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet¹⁸⁵ und im Anschluss mit Hilfe der Transkriptionssoftware „f4“ verschriftlicht. Die Studierenden erteilten mir ihr Einverständnis dafür.

4.6.3 Durchführung der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits in den einleitenden Worten diesen Abschnitts 4.6 erläutert, werden Erhebung und Auswertung der Gruppendiskussionen unter Studierenden sowie der Dozenten-Interviews gebündelt dargestellt, da die erhobenen Daten sich auf die gleichen Fragestellungen¹⁸⁶ beziehen. Bei der Auswertung der Gruppendiskussion liegt mein Erkenntnisinteresse nicht in einer Analyse der Diskurs-Struktur¹⁸⁷, sondern gilt allein inhaltlichen Aspekten. Deswegen habe ich mich entschieden, die Materialien der Gruppendiskussion und Interviews einer gemeinsamen qualitativen Inhaltsanalyse zu unterziehen. Dadurch besteht die Möglichkeit, schon während des Analysevorgangs Querverweise zwischen der Sicht der Studierenden und der Lehrenden zu ziehen.

Konkret fiel meine Wahl auf die Variante der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Für diese Entscheidung gab es zwei Gründe. Zum einen ist das transkribierte Interviewmaterial mit über 100 Seiten äußerst umfangreich und eine Form der Inhaltsanalyse, die das Material noch ausgeweitet hätte („Explikation“, vgl. Lamnek, 2005, S. 522-526), kam somit nicht in Frage. Ziel war eine Reduktion des Materials. Zweiter Grund war – und damit fiel die Entscheidung gegen die strukturierende Inhaltsanalyse – die Zielsetzung der Analyse, die relevanten Themen möglichst kompakt und prägnant darzustellen. Während bei der Strukturierung mit Hilfe von

¹⁸⁵ Die Dauer der einzelnen Gruppendiskussionen liegt dabei zwischen 32 und 55 Minuten.

¹⁸⁶ Vgl. hierzu auch Tab. 12: Themen des Interviewleitfadens für die Gruppendiskussionen der Studierenden und Tab. 13: Themen des Interviewleitfadens für die Interviews mit den Dozenten.

¹⁸⁷ Vgl. für den Ablauf einer Diskursanalyse Lamnek (2005, S. 457) bzw. für verschiedene Verfahren sequentieller Analyse Lamnek (2005, S. 514-515).

Ankerbeispielen und Kodierregeln das gesamte Textmaterial neu strukturiert wird, kann mit der Zusammenfassung ein wesentlich überschaubarerer Textkorpus geschaffen werden. Auch wenn ich in der Ergebnisdarstellung primär die relevanten Themen der Diskussionen und Interviews herausarbeite, möchte ich einige Ankerbeispiele zum besseren Verständnis einfügen.

Die wesentlichen Arbeitsschritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sind dabei zunächst die Festlegung des Materials (hier: die Transkripte der Interviews und Gruppendiskussionen), die Analyse der Entstehungssituation (vgl. Abschnitt 4.6.2), eine formale Charakterisierung des Materials, die Bestimmung der Richtung der Analyse, eine theoretische Differenzierung der Fragestellung, die Bestimmung der Analysetechnik und des Ablaufs sowie eine Definition zentraler Analyseeinheiten (Lamnek, 2005, S. 530). Dann wird im ersten Schritt der Zusammenfassung das Material paraphrasiert. Doppelungen und wenig tragende Textbestandteile werden gestrichen und das restliche Material in eine grammatikalische Kurzform gebracht. Die vorliegenden Paraphrasen werden im nächsten Schritt auf das zuvor definierte Abstraktionsniveau generalisiert. Als Beispiel: Die paraphrasierten Aussagen „Vorfreude auf Feedback sehr groß“ und „auf Feedback gefreut“ werden unter „Vorfreude“ subsumiert. Schließlich wird durch Reduktion (also durch erneute Streichung von Doppelungen etc.) sowie durch Bündelung (z.B. Begründungen für Kategorie „Vorfreude“) eine weitere Reduktion des Materials erreicht (ebd., S. 520-521). Die abschließenden Schritte der Inhaltsanalyse umfassen dann eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems anhand von Theorie und Material, die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der definierten Forschungsfragen (Abschnitt 4.7) sowie eine abschließende Bewertung, ob die Studie die Gütekriterien qualitativer Forschung erfüllt (Abschnitt 4.8).

Für die Auswertung der Texte wurde das Computerprogramm „MAXqda“ verwendet. Die aus der Theorie und anhand der quantitativ orientierten Online-Umfrage herausgearbeiteten Themen wurden als Kategoriensystem in der Datei „Gruppendiskussion_Interviews.mx2“ angelegt. Alle 685 relevanten Textstellen (die anderen entsprechen somit den „Streichungen“) wurden in die jeweilige Ober- und Unterkategorien sortiert. An dieser Stelle möchte ich lediglich kurz die Oberkategorien beschreiben¹⁸⁸. Auch hier ist wieder zwischen einem allgemeinen Teil (A) und einem veranstaltungsspezifischen Teil (B) zu unterscheiden. Der Teil B gliedert sich wiederum in die einzelnen Veranstaltungen B1 bis B5 auf.

Abschnitt A ist in insgesamt sieben Themenbereiche gegliedert. Unter der Kategorie A.10 werden alle Aussagen subsumiert, die sich mit dem Stellenwert von Feedback im Lernprozess befassen. Dazu zählen die wahrgenommene Wichtigkeit, Häufigkeit sowie „Sinn und Zweck“ des Feedbacks im Lernprozess. Unter die Kategorie A.20 fallen Aussagen zur Relevanz von Feedback bei verschiedenen Wissenszielen und Veranstaltungsformen. Kategorie A.30 sammelt Hinweise zur lernförderlichen Gestaltung von Feedbacks. In der Kategorie A.40 geht es primär um die Dozenten-Perspektive der „situativen Ermöglichung“ von Feedback in der Hochschullehre. Unter A.50 werden Aussagen subsumiert, die Auskunft darüber geben, welchen „Status“ ein Feedback-Geber aus Studierenden-Sicht haben muss, damit das Feedback ernst genommen wird. Kategorie A.60 befasst sich mit der langfristigen Perspektive auf den Feedback-Prozess und der Frage, unter welchen Umständen und wenn ja, inwiefern, Feedback positive Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen haben kann. In die Kategorie A.70 werden schließlich die Aussagen

¹⁸⁸ Für das vollständige Kategoriensystem mit Unterkategorien vgl. S. XXI im Anhang.

kodiert, die Aufschluss darüber geben, ob den Bachelor- und Masterstudierenden eine Note oder ein Feedback wichtiger ist.

Im in sechs Bereiche untergliederten veranstaltungsspezifischen Teil widmet sich die Kategorie B.10 den Rahmenbedingungen des Feedbacks in der Veranstaltung. Nachdem in der quantitativen Umfrage dies bereits aus Studierenden-Sicht berücksichtigt werden konnte, wird hier vor allen Dingen die Perspektive der Dozenten kodiert werden. In die Kategorie B.20 werden Aussagen kodiert, die Aufschluss über den formativen oder summativen Charakter des Assessments liefern sowie die Verknüpfung mit dem Feedback verdeutlichen. Kategorie B.30 fokussiert den Dozenten der jeweiligen Veranstaltung. Berücksichtigt wird, welche Rolle dieser der eigenen Einschätzung nach in der Veranstaltung einnimmt, sowie seine Motivation (bzw. Intention) Feedback zu geben und seine Emotionen im Feedback-Prozess. In der Kategorie B.40 werden Aussagen zum eigentlichen Feedback-Prozess kodiert, z.B. die Beschreibung der Nutzung des Feedbacks sowie die Einflüsse dieser Nutzung auf Emotion, Motivation und (Meta-) Kognition. Unter die Kategorie B.50 fallen alle den Feedback-Prozess bewertenden Aussagen sowie Verbesserungstipps dafür. Unter der Kategorie B.60 werden solche Aussagen gebündelt, die Rückschlüsse auf die „Grundstimmung“ in der Veranstaltung zulassen. Sind die Studierenden z.B. sehr gefesselt von den Inhalten der Veranstaltung? Haben sie eine außergewöhnlich gute Beziehung zum Dozenten?

In einem zweiten Schritt wurden die Aussagen sprachliche überarbeitet sowie zusammengefasst. Im dritten Schritt wurde das Material erneut reduziert und die relevanten Themen der einzelnen Kategorien formuliert. Der zweite und dritte Schritt wurde außerhalb von „MAXqda“ durchgeführt, da bei der Vielzahl an Kategorien (zudem aufgeteilt nach Veranstaltungen) die Arbeit in dem Programm sehr unübersichtlich wurde. Zudem ist die Textbearbeitung mit diesem Analysetool im Vergleich zu Word sehr mühsam. In Word wurde eine Tabelle angelegt, die den einzelnen Kategorien in den Zeilen zwei Spalten mit der Dozenten- und der Studierenden-Sicht zuordnet. Zum besseren Verständnis der herausgefilterten Themen wurden in diese Tabelle¹⁸⁹ auch Ankerbeispiele eingefügt.

Für die Darstellung in dieser Arbeit möchte ich die zentralen Themen nach Oberkategorien gegliedert zusammenfassen. Zum besseren Verständnis sind auch teilweise Zitate sowie Zeitmarken aus den Transkripten eingefügt. Hinsichtlich des allgemeinen Teils aus Gruppendiskussionen und Interviews konnten dadurch folgende relevanten Punkte herausgearbeitet werden:

Stellenwert von Feedback im Lernprozess. Sowohl die Dozenten als auch die Studierenden schreiben Feedback einen großen Stellenwert im Lernprozess zu. Es ist „eine von den entscheidenden Komponenten in so einem Lernprozess“ (DI 1, #00:01:11#)¹⁹⁰. Lehrende verstehen unter Feedback einerseits eine lernförderliche Rückmeldung, andererseits aber auch eine Bestandsaufnahme und Bewertung der Leistung, die dem Lerner seinen gegenwärtigen Wissens- und Könnensstand verdeutlicht. Die Rolle des Feedbacks variiert in Abhängigkeit von der Phase des Lernprozesses. Während des Lernprozesses dient es eher als Wegbegleiter mit instruktionalen Anteilen, am Ende

¹⁸⁹ Für die vollständige Tabelle siehe CD-ROM: „Ergebnistabelle_Inhaltsanalyse_mit_Ankerbeispielen“

¹⁹⁰ Für die Quellenangaben der Ankerbeispiele gilt: „DI“ steht für „Dozenteninterview“ und wird von 1 bis 3 durchnummeriert (siehe Transkripte auf CD-ROM). Die Gruppendiskussionen werden jeweils mit dem Veranstaltungskürzel versehen. „SPI“ steht für „Sozialpsychologie des Internets“, „QSF“ für „Einführung in die qualitative Sozialforschung“, „WM“ für den Grundkurs „Wissensmanagement“, „CC“ für das Seminar „Corporate Citizenship“ und „K“ für das Masterseminar „Konstruktivismus“. Die Zeitmarken (die auch in den Transkripten enthalten sind) sind im Format #Stunde:Minute:Sekunde# definiert.

eines Lernprozesses oder Assessments hat es eine bewertende Funktion. Auch aus Studierendensicht variiert die Funktion von Feedback. Sie sehen Feedback ebenfalls als Lernbegleiter und Instrument der Bewertung, allerdings differenzieren sie noch stärker zwischen verschiedenen Unterformen. Als Lernbegleiter dient Feedback einerseits der Versicherung, auf dem richtigen Weg zu sein und andererseits dazu, Fehler zu korrigieren und „blinde Flecke“ aufzudecken: „Wenn du nicht in der Lage bist, zu erkennen, was jetzt gut und was schlecht ist, dann brauchst du jemanden, der dir wirklich sagt, was gut und was schlecht ist“ (CC, P4, #00:06:17#). Feedback als eher bewertendes Instrument hilft – insofern die Bewertung auf Kriterien basiert – Bewertungsstandards kennen zu lernen und – sofern die Kriterien im Vorhinein definiert sind – den Blick für die wichtigsten Ziele des Assessments zu schärfen. Generell sehen Studierende Feedback als zu wenig vorhanden an und wünschen es sich als festen Bestandteil der Lehre. Ein ehemaliger Informatik-Student hebt jedoch hervor, dass Feedback im MuK-Studiengang vergleichsweise viel eingesetzt wird:

Also ich kann da noch einen kleinen Rückblick wagen in meine Informatikzeit früher. Das Studium ist halt komplett anders aufgebaut, da gibt es eigentlich gar kein Feedback. In keinen Übungen, in keinen Veranstaltungen, nirgends. [...] Und das ist jetzt hier bei MuK mit den Seminaren und den ganzen Veranstaltungen, auch - sag ich mal - wenn es nicht unbedingt so ein ausführliches Feedback gibt, ganz anders.

(QSF, P2, #00:18:29#)

Feedback im Veranstaltungskontext. Die interviewten Lehrenden betonen, dass es sehr wichtig ist, ein Feedback immer auf die Rahmenbedingungen und Ziele einer Veranstaltung abzustimmen. So hat Feedback in Großveranstaltungen wie Vorlesungen nur im Rahmen einer Musterlösung der Klausur Platz. In einem Seminar mit vielen Teilnehmern kann nicht jeder Studierende eine individuelle formelle Rückmeldung auf seine Hausarbeit erhalten. Unterschiedliche Wissensziele machen auch verschiedene Formen der Rückmeldung notwendig. Bei Faktenwissen nimmt Feedback eine untergeordnete Rolle ein: „Also bei Faktenwissen ist es erstmal nicht so wichtig, weil das kann jeder für sich selber nachprüfen, ob er es weiß oder nicht“ (DI 1, #00:03:25#). Ist jedoch Handlungswissen das Ziel der Veranstaltung und wird dieses durch sehr offene und komplexe Assessments „geprüft“, so ist Feedback von zentraler Bedeutung: „Wenn es halt um die Ausarbeitung geht bei irgendwie Dingen, die nicht so einfach mit "richtig" oder "falsch" zu beantworten sind, da finde ich es dann schon zentral“ (DI 2, #00:04:42#). Die Studierenden teilen diese Sichtweise grundsätzlich mit den Lehrenden. Je weiter die Wissensziele einer Veranstaltung von einfachem Auswendiglernen und / oder Wiedergeben entfernt sind, desto eher wird Feedback benötigt. Allerdings verweisen einige der Gruppendiskussionsteilnehmer darauf, dass auch bei einfacheren Aufgaben Probleme in der Bearbeitung auftauchen können (QSF, P2, #00:07:14#). Dann ist zwar kein formelles Feedback notwendig, aber der Dozent sollte sich immer als Ansprechpartner zeigen (CC, P4, #00:46:49#). Dies wird aus Dozenten-Sicht bestätigt: „Also für mich ist Feedback einfach ein wichtiger Teil [...] unabhängig davon, ob es jetzt relativ offen ist oder relativ eng gestaltet ist, weil ich einfach auch da die Kommunikation mit den Studierenden suche“ (DI 3, #00:01:53#).

Gestaltung des Feedbacks. Lehrende betrachten als Inhalte eines lernförderlichen Feedbacks Lob, Kritik, konkrete Verbesserungsvorschläge, Bewertungskriterien und Best-Practices. Teilweise können auch Instruktionen Bestandteil der Rückmeldung

sein, weil „es für die Studierenden sehr wichtig ist, auch einen Fahrplan zu haben, gerade wenn etwas offen gestaltet ist“ (DI 3, #00:02:24#). Die Studierenden sehen dies sehr ähnlich. Basierend auf ihren Erfahrungen mit Feedback betonen sie allerdings besonders, dass Lob und Kritik *gleichermaßen* im Feedback vorkommen sollten: „Also nicht nur 'des ist schlecht, des ist schlecht, des ist schlecht', sondern halt auch wirklich mal [...] ‚das kannst du so beibehalten‘. Weil sonst ist man total verunsichert und denkt sich ‚oh Gott, ich kann eigentlich gar nichts‘“ (WM, P3, #00:39:36#). Zudem wünschen sie sich konkrete Verbesserungsvorschläge und teilweise mehr Informationen zu ihren überfachlichen Qualifikationen wie dem wissenschaftlichen Arbeiten. Als besonders wichtig für die Transparenz der Benotung werden Bewertungskriterien herausgestellt, die im Idealfall bereits vor dem Assessment kommuniziert werden sollten (WM, P1, #00:38:54#). Genauso wenig wie übermäßige Kritik nicht Inhalt des Feedbacks sein sollte, darf es auch nicht ausschließlich – und vor allen Dingen kein unangebrachtes – Lob sein: „Wenn ein Dozent nur lobt, dann nehm ich das Feedback nicht so ernst“ (CC, P2, #00:11:03#). Überdies sollte das Feedback aus Studierenden-Sicht keine Vergleiche zwischen Kursteilnehmern ziehen. Hinsichtlich der formalen Gestaltung – also ob ein Feedback schriftlich oder mündlich zur Verfügung gestellt wird – können Studierende wie Lehrende Pro- und Contra-Argumente für beide Varianten auflisten. Aus Lehrenden-Sicht spricht für ein schriftliches Feedback, dass dieses besser ausgearbeitet werden kann, häufig elaborierter ist und Gedanken dadurch in logischer Reihenfolge präsentiert werden können. Zudem besteht bei einem schriftlichen Feedback nicht die Gefahr der Beeinflussung durch den Feedback-Empfänger (z.B. in Form von „Diskussionen“). Für Studierende bietet das schriftliche Feedback den Vorteil der Orts- und Zeitunabhängigkeit, wodurch dieses – z.B. in Vorbereitung für den nächsten Arbeitsschritt – erneut rezipiert werden kann. Auch Studierende empfinden schriftliches Feedback als zumeist detaillierter als eine mündliche Rückmeldung, schätzen aber die Unidirektionalität teilweise eher negativ ein. In dieser Hinsicht ist das mündliche Feedback überlegen: „Weil oft ist es ja so, dass sie sagen ‚Okay, da und da musst du dich verbessern‘ – ‚Ja wie? Äh? In welcher Hinsicht?‘. Weißt du? So versteht man es einfach nicht. Und so kann man gleich gezielt fragen“ (WM, P3, #00:21:39#). Hingegen ist wiederum die Gefahr, die Details mündlichen Feedbacks schnell zu vergessen, groß. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Rückmeldung direkt nach einem Assessment (z.B. einem Referat) erfolgt: „Meistens kriegt man halt bloß vom Dozenten kurz nach dem Referat was gesagt und dann [...] hat man eh schon zu viel im Kopf und dann vergisst man das Meiste wieder“ (SPI, P3, #00:30:07#). Aus Dozenten-Sicht wird die Entscheidung für eine Form des Feedbacks auch als Sache der persönlichen Präferenz gesehen. Wichtig sei nur, in irgendeiner Art und Weise Feedback zu geben und immer für den Dialog mit den Studierenden aufgeschlossen zu sein (DI 2, #00:21:00#). Bezüglich der sprachlichen Gestaltung wird von den Studierenden angemerkt, dass ein Feedback immer neutral und sachlich formuliert werden sollte (QSF, P2, 00:36:00). Weder verletzend noch zu euphorische Wortwahl seien angemessen.

Situative Ermöglichung von Feedback in der Hochschullehre. Aus Dozenten-Sicht sind Gründe, warum Dozenten kein Feedback geben, vor allen Dingen der große zeitliche Aufwand in Kombination mit geringen personellen Ressourcen. Neben diesen eher äußeren Faktoren ist es aber am Lehrenden selber, die Entscheidung darüber zu treffen, ob er Feedback geben will:

Und deswegen würde ich das ungerne, weil die Hochschule sich verändert, das irgendwie unter einen bestimmten Deckmantel stellen und auch Leute, die eben kein Feedback geben, da in Schutz nehmen. Ganz im Gegenteil, ich halte das für eine Pflicht und mache es deswegen auch mehr oder weniger ausführlich.

(DI 3, #00:05:43#)

Wenn einem Dozenten am Herzen liegt, dass die Studierenden möglichst viel in seinen Veranstaltungen lernen, so wird er sich bemühen, ihnen ein Feedback zu geben – so der Tenor. Allerdings gibt einer der interviewten Dozenten zu bedenken, dass manch Lehrender womöglich kein Feedback gibt, weil er sich und seine Bewertung nicht für Kritik angreifbar machen möchte (DI 1, #00:06:35#). Auch aus Studierenden-Sicht sind der zeitliche Aufwand und die Frage, ob ein Dozent überhaupt Feedback geben will, zentrale Überlegungen. Die Lernenden vermuten, dass es in hohem Maße auch eine „Kulturfrage“ ist, ob Lehrende Feedback geben: „Also in der Medpäd kommt's mir so vor, dass es einfach sich alle so ein bisschen zum Ziel gemacht haben, ein anständiges Feedback zu geben“ (WM, P4, #00:36:37#). Auch die Lehrenden erklären, dass die Unterstützung „von oben“ ein wesentlicher Punkt ist, der die idealen Rahmenbedingungen für das Feedback-Geben schafft. Die Leistung, Feedback zu geben, muss anerkannt werden und es müssen zeitliche Freiräume geschaffen werden. Neben diesen eher „soften“ Kriterien weist einer der Interviewten auch darauf hin, dass auch die Anrechenbarkeit eines erhöhten Betreuungsaufwand auf das Lehr-Deputat möglich sein sollte: „Und das ist z.B. an der Uni Augsburg nicht ohne weitere Auseinandersetzung gegeben [...] wenn dein Lehr-Deputat halt an den Semesterwochenstunden und an der Hörsaalbuchung festgemacht wird“ (DI 2, #00:11:06#).

Die Bedeutung der „Quelle“ des Feedbacks. Aus Lehrenden-Sicht ist Feedback immer dann relevant, wenn es vom Dozenten gegeben wird: „Feedback vom Dozenten hat den höchsten Stellenwert deswegen, weil er eben die Noten vergibt. D.h. also unabhängig davon, ob man mit dem Feedback vom Dozenten einverstanden ist oder nicht“ (DI 3, #00:24:07#). Studierende betrachten dies etwas differenzierter. Nicht zwingend der „Status“ einer Person – im Sinne eines Titels – entscheidet über die Akzeptanz eines Feedbacks, sondern die der Person zugesprochene Kompetenz: „Also wenn ich von dem Dozenten so kein Kompetenz-Gefühl hab, dann... nehm ich's nicht so wichtig“ (WM, P1, #00:08:00#). Ein gewisser Status – z.B. ein Doktor-Titel – bestimmt aber zumindest die grundsätzliche Haltung gegenüber dem Feedback (K, P4, #00:23:21#) genauso wie eine positive Meinung bezüglich dem Fach und dem Dozenten (WM, P4, #00:10:03#). Gerade bei Feedback unter Studierenden fehlt laut Aussage der Befragten der Kompetenzvorsprung, der für die Akzeptanz des Feedbacks wichtig ist. Dennoch wird diese Feedback-Form nicht per se ignoriert, da Studierende vielleicht die eigene Situation besser nachvollziehen können als der Dozent und u.U. wertvolle Tipps geben können (SPI, P3, #00:09:37#). Tendenziell wird Studierenden-Feedback aber kritisch eingeschätzt, da dieses häufig sowohl inhaltliche (WM, P2, #00:11:43#) wie auch formale Mängel (z.B. unpassende Formulierungen; SPI, P2, #00:12:15#) hat. Insbesondere Bewertungen durch Kommilitonen stoßen auf geringe Akzeptanz (CC, P2, #00:13:44#).

Feedback unter langfristiger Perspektive. Lehrende sehen langfristige Auswirkungen auf die Ausbildung von (Schlüssel-) Kompetenzen durch das Feedback insbesondere dann, wenn es sowieso erklärtes Ziel der Veranstaltung ist, eben diese zu fördern: „Ich [gehe] eigentlich davon aus, dass man durch Feedback durchaus auch unterstützen

kann [...] in welche Richtung Handlungskompetenzen erworben werden“ (DI 3, #00:10:20#). In anderen Veranstaltungen können aus Dozenten-Sicht nur implizite Hinweise in einem Feedback gegeben werden durch die sich eventuell Arbeitsabläufe verändern: „Also ein gutes Feedback hat ja manchmal auch so eine Meta-Komponente. Und das könnte in die Richtung gehen, dass man halt sagt ‚man sieht, sie haben am Ende nicht mehr genügend Zeit gehabt‘“ (DI 1, #00:12:36#). Unter dieser Perspektive dient Feedback eher dazu, Selbstorganisationstendenzen positiv zu beeinflussen (DI 3, #00:10:20#). Förderlich für die Ausbildung der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen kann es aus Dozenten-Sicht insofern sein, als dass ein kriterienbasiertes Feedback Studierenden Einblicke in Bewertungsabläufe und -maßstäbe gibt. So können Studierende ihren eigenen Lernprozess besser beobachten und bewerten (DI 2, #00:14:28#). Aus Studierenden-Sicht ergeben sich Chancen für die Kompetenzentwicklung dann, „wenn sich's quasi auf das ‚wie man etwas macht‘ bezieht“ (CC, P4, #00:18:45#) und wenn diesbezügliche Informationen regelmäßig gegeben werden (WM, P3, #00:16:36#). Wichtig ist eine hohe Relevanz des Feedbacks auch über das Assessment hinaus. Betrifft die Rückmeldung z.B. die Fähigkeiten des Lernenden zum wissenschaftlichen Arbeiten, so werden die getroffenen Anmerkungen bereitwillig langfristig berücksichtigt (QSF, P1, #00:18:00#). Bezüglich der Fähigkeiten zur Selbststeuerung und zum lebenslangen Lernen halten Studierende Feedback für wichtig, da dieses Anstoß zur Reflexion des Gelernten gibt (K, P1, #00:35:53#). Es hilft, die eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen und sich neue Lernziele zu setzen (K, P3, #00:33:57#).

Feedback und die Bedeutung von Noten. Werden Studierende vor die Wahl gestellt, sich zwischen einer Note und einem Feedback zu entscheiden, so fällt diese Entscheidung ihnen nicht leicht. Die Mehrzahl der Gruppendiskussionsteilnehmer würde sich für das Feedback entscheiden – unter der Bedingung, dass anhand dessen eine Einschätzung der Bewertung möglich ist. Gründe für die Entscheidung *für* ein Feedback sind, dass dieses zeigt, was gut und was schlecht war. Eine reine Note hingegen lässt die Studierenden über das konkrete Verbesserungspotential im Dunkeln: „Ja, und vielleicht wird eben auch angesprochen, was jetzt gut war und was man beibehalten soll. Weil sonst... gut, am Ende weiß man, man hat eine 1,3, aber man weiß nicht, was war jetzt gut, was war jetzt schlecht, wo muss ich arbeiten, wo lass' ich's“ (WM, P3, #00:04:21#). Indem Studierende durch das Feedback Bewertungsmaßstäbe kennenlernen, können sie der eigenen Aussage nach ihre Leistung – und auch ihre Note – langfristig verbessern. Die Entscheidung gegen ein Feedback und für die Note wird damit begründet, dass sie dies „so gewohnt“ sind und Noten zudem die „harte Währung“ im Studium sind: „Wenn ich mir eins aussuchen müsste, würde ich in unserem Studiengang sagen, ich würd lieber die Note haben wollen, eigentlich. Also, die ist mir wichtig, weil es um DIE geht“ (K, P2, #00:03:26#). Ein Studierender macht darauf aufmerksam, dass u.U. auch die Selbsteinschätzung und das Selbstbewusstsein eines Lernenden darüber entscheiden, ob er die Note oder ein Feedback wählt:

Und das wär dann vielleicht so auch die Frage auf Seiten des Feedback-Bekommenden, wie sehr man sich davon beeinflussen lässt. [...] Also ich meine, jemand der selbstbewusst ist und immer meint, dass er was Gutes macht, der wird so oder so nicht viel aufs Feedback geben. Der will nur die Note haben.

(K, P4, #00:16:07#)

Auch die Einschätzung der Lehrenden, ob sich Studierende für ein Feedback oder eine Note entscheiden würden, variiert. Ein Dozent erklärt: „Ne Leistung ist dann gut, wenn es ne 1 gab und nicht, wenn es irgendwie ein tolles Feedback gab oder so“ (DI 1, #00:11:38#). Im Idealfall würden sich Studierende wohl beides wünschen (DI 3, #00:08:37#). Bei einer zeitgleichen Bereitstellung von Feedback und Note entscheidet laut Aussage einiger Studierender die Bewertung, wie intensiv sich noch mit dem Feedback auseinandergesetzt wird. Ist die Note sehr gut, dient das Feedback oft nur noch als „Schulterklopfer“. Enthält das Feedback aber mehr als Lob – z.B. langfristige Verbesserungshinweise – so wird eine intensivere Nutzung wahrscheinlich (CC, P4, #00:07:12#). Besondere Aufmerksamkeit wird dem Feedback auch geschenkt, wenn die Bewertung nicht den Erwartungen entspricht: „Also zuerst interessiert mich die Note, wenn die Note sich stark von dem unterscheidet, was ich selbst darüber dachte, dann interessiert mich auch das Feedback stark. Sowohl in die positive als auch in die negative Richtung“ (K, P3, #00:14:42#).

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Fragestellungen wurden in jeder der Gruppendiskussionen und Dozenten-Interviews auch veranstaltungsbezogene Themen aufgegriffen. Nachfolgende Ausführungen stellen knapp die zentralen Erkenntnisse zusammen.

Sozialpsychologie des Internets. Bezüglich der Rahmenbedingungen des Feedbacks erklärt der Dozent, dass neben dem Ziel, Faktenwissen und konzeptuelles Wissen zu vermitteln, die Veranstaltung auch ein Anwendungsziel anstrebt: Eben dieses Wissen aufzubereiten und mittels einer selbstgestalteten Unterrichtsstunde an die Kommilitonen zu vermitteln (DI 1, #00:14:04#). Diese Wissensziele wurden sowohl schriftlich wie auch verbal an die Teilnehmer kommuniziert (DI 1, #00:15:45#). Ebenso wurde das Feedback als fester Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses angekündigt (DI 1, #00:17:54#). Auf Seiten der Studierenden ist vor allen Dingen das Anwendungsziel nach eigenen Angaben das, was „mitgenommen“ wurde. Das Assessment – insbesondere die Lehr-Lern-Einheit – wird positiv bewertet und wird eher als eigener Lernprozess denn als summative Prüfung gesehen (SPI, P1-3, #00:19:54#). Der Dozent sieht sich in dieser Veranstaltung in einer etwas aktiveren Rolle als in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“. Er ist in den wöchentlichen Sitzungen präsent und begleitet den Lernprozess. Im Feedback-Prozess fühlt er sich aufgrund von viel Übung kompetent und hat Spaß am Feedback-Geben (DI 1, #00:05:15#). Als Herausforderungen sieht er die angemessene Bewertung der Leistung Studierender sowie das Feedback zeitnah, verständlich und lernförderlich zur Verfügung zu stellen (DI 1, #00:25:56#). Seine Intentionen im Feedback-Prozess sind, einerseits den einzelnen Gruppen eine summative Bewertung zur Verfügung zu stellen und gleichzeitig (primär für die nachfolgenden Gruppen) lernförderliche Hinweise zu geben (DI 1, #00:18:05#). Die Studierenden beschreiben dies ebenfalls als Intentionen des Dozenten (SPI, #00:22:52). Hinsichtlich der Nutzung des Feedbacks beschreiben die Studierenden, dass sie nicht nur das eigene Feedback, sondern auch das an ihre Kommilitonen gelesen haben: „Es wäre ja blöd gewesen, es nicht zu lesen“ (SPI, P3, #00:21:17#). In diesen Feedbacks sehen sie wertvolle Hinweise darauf, was sie selbst besser machen können: „Er hat's auch oft so formuliert, so „für die folgenden Gruppen“ oder sowas“ (SPI, P2, #00:21:21#). Diese strategische Herangehensweise wird auch aus Dozenten-Sicht bestätigt: „Die Studenten schauen vor allen Dingen ‚was kommt gut an‘ und das versuchen sie dann auch weiter zu machen“ (DI 1, #00:20:48#). Die Emotionen bezüglich des Dozenten-Feedbacks sind positiv, insbesondere vom Umfang der Rückmeldung sind die Studierenden überrascht: „Ich war richtig positiv überrascht. Ich hätte eigentlich gedacht, dass es nur so ein Zweizeiler wird“ (SPI, P1, #00:31:10#). Generell zeigen die Diskussionsteilnehmer eine positive Einstellung gegenüber den Veranstal-

tungsinhalten, dem Dozenten und dessen Feedback. Obwohl das Feedback für die Gruppe eher summativen Charakter hat, wird es dennoch als lernförderlich erlebt: „Danach erst hab ich gelernt, wie ich's richtig hätte machen sollen [...], danach [...] hat man das verinnerlicht oder richtig gelernt, wie das jetzt eigentlich hätte funktionieren sollen“ (SPI, P1, #00:20:04#). Hingegen wird das Studierenden-Feedback (die Evaluation) eher negativ bewertet. Aus Empfänger-Sicht stören unangebrachte Kommentare (SPI, P1, #00:28:15#); aus Geber-Sicht wird der Prozess als nervige Routine betrachtet: „Du wolltest eigentlich möglichst schnell raus aus dem Zimmer“ (SPI, P3, #00:10:42#). Verbesserungsempfehlungen wären entweder eine reduzierte Version der Evaluation mit ausschließlich geschlossenen Fragen (SPI, P3, #00:26:09#) oder alternativ eine Diskussion am Ende jeder Sitzung (SPI, P2, #00:12:15#). Für das Dozenten-Feedback sind aus Studierenden-Sicht keine Verbesserungen notwendig (SPI, #00:28:06#). Der Dozent überlegt, das Feedback eventuell stärker zu strukturieren so wie in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ (DI 1, #00:27:33#).

Einführung in die qualitative Sozialforschung. Der Dozent der Veranstaltung „Sozialpsychologie des Internets“ ist auch der Lehrende in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“. Grundsätzliche Eigenschaften und Sichtweisen des Dozenten (wie z.B. sein Kompetenzgefühl im Feedback-Prozess und die Herausforderungen für ihn) werden deshalb hier nicht mehr aufgegriffen. Auch für diese Veranstaltung gilt, dass der Dozent die Wissensziele (Aufbau einer fundierten Wissensbasis und Anwendung des Wissens in Partneraufgaben; DI 1, #00:14:04#) an die Studierenden kommuniziert und das Feedback als Bestandteil des Lehr-Lern-Geschehens etabliert hat (DI 1, #00:17:54#). Das Assessment der Veranstaltung wird von den Studierenden als passend angesehen. Aus eigener Erfahrung empfehlen sie die Übung als sinnvolle Ergänzung, da diese den Anwendungsbezug des Gelernten deutlich erhöht (QSF, P2, #00:23:02#). Das Assessment wird eher als formativ denn als summativ erlebt, wobei die erste Aufgabe stärker prüfend gesehen wird:

Ich würde sagen, die erste Aufgabe war eigentlich überprüfend. Und die zweite, aber dann auch ganz speziell die dritte Aufgabe, war eigentlich wirklich dann lernen. Also... weil da war wirklich dann schon so das Basiswissen vorhanden und es ging dann wirklich eher in die Tiefe, dass man für diese Fallaufgabe konkret innerhalb dieses Szenarios was überlegen musste.

(QSF, P2, #00:24:08#)

Der Dozent sieht sich in dieser Veranstaltung eher in einer passiven Rolle. Aktiv wird er nur bei Rückfragen und im Feedback-Prozess. Seine Intentionen sind hier zum einen, das Verstehen der abstrakten Inhalte anzuregen und zum anderen, Hilfestellung für die Bearbeitung der folgenden Partneraufgaben zu liefern (DI 1, #00:18:05#). Dies sehen auch die Studierenden als Ziele des Feedbacks. Sie sprechen diesem eine große Bedeutung für den Lernprozess zu: „Also ich würde sagen, das große Ziel der Veranstaltung ist vollkommen erfüllt worden. Auch dank des Feedbacks“ (QSF, P2, #00:23:02#). Bei der Nutzung des Feedbacks haben sie sich auf ihre eigene Rückmeldung konzentriert, aber gerade am Anfang auch die Feedbacks an die anderen Gruppen überflogen: „Das hab ich mir gerade bei der ersten Aufgabe eigentlich ein bisschen genauer angeschaut, um einfach auch zu schauen: ‚Wo kann man sich vielleicht noch gute Ideen anschauen?‘“ (QSF, P2, #00:29:01#). Das Feedback dient der Versicherung, dass man auf dem richtigen Weg ist und motiviert, die Leistung weiter zu verbessern. Grundsätz-

lich sind die Studierenden sehr zufrieden mit dieser Rückmeldung. Verständnisschwierigkeiten gab es aber teilweise beim „Sprung“ von den Pros und Contras auf die Punktzahl: „Also er hat ja immer so einzelne Punkte, wo er sagt ‚daran hat es gelegen, warum ihr den Punkt bekommen habt oder nicht‘. Das hat manchmal nicht so richtig funktioniert, fand ich“ (QSF, P2, #00:30:33#). Lösungsvorschläge haben die Studierenden dafür allerdings keine. Auch der Dozent sieht derzeit keinen Änderungsbedarf: „Ich finde [...] es recht ausgereift, weil es [...] ist immer noch detailliert, aber andererseits kompakt, es ist gut strukturiert, es ist übersichtlich und es ist auch jetzt klar, an welcher Stelle wo es genau Punktabzug gab“ (DI 1, #00:20:54#).

Grundkurs Wissensmanagement. Zielsetzung der Veranstaltung ist es laut dem Dozenten, dass die Studierenden ein Grundwissen über die Fachbegriffe und theoretischen Modelle des Wissensmanagements aufbauen. Praxisbezug soll über die zu bearbeitenden Fallaufgaben hergestellt werden. Die Wissensziele wurden primär über den Digicampus kommuniziert (DI 2, #00:17:24#). Dass es Feedback in dieser Form geben würde, war nicht angekündigt, da die Entscheidung dazu erst im Verlauf des Seminars fiel (DI 2, #00:19:22#). Die Studierenden sehen in Bezug auf das Thema der Veranstaltung primär Überblickswissen als erworben an: „Also ich könnte jetzt nicht erklären, wie denn die einzelnen Modelle aussehen. Man weiß halt ‚das gibt's, das gibt's‘ und es ist halt so ein oberflächliches Wissen, denk ich jetzt mal nur“ (WM, P3, #00:18:26#). Das Assessment an sich wird grundsätzlich positiv bewertet, allerdings wird bemängelt, dass Anforderungen und Erwartungen teilweise nicht klar kommuniziert wurden:

Es war halt dieses Mal das Problem, dass ein paar Sachen nicht gleich von Anfang an gesagt worden sind. Ich weiß es nicht, [...] aber da [bei den C-Maps] waren halt so Sachen... diese komplizierte Sache mit dem "ja es muss übersichtlich sein, aber gleichzeitig müssen alle wichtigen Sachen drin sein", dass man da so ein Verhältnis findet, das war z.B. nicht so ganz klar.“

(WM, P1, #00:27:44#)

Kriterien sollten nach Ansicht der Studierenden deswegen nicht nur schriftlich über einen Erwartungshorizont dargelegt, sondern im Dialog erörtert werden (WM, P1, #00:40:28#). Vor allen Dingen die Rechercheaufgabe wird als formativ erlebt, da nach dem Feedback noch ein weiterer Arbeitsschritt folgte: „Und das Feedback, dass er uns gegeben hat, das konnten wir dann auch noch einarbeiten. Das fand ich auch sehr wichtig“ (WM, P4, 00:19:57#). Als Intention des Dozenten im Feedback-Prozess wird daher gedeutet, dass die Studierenden die Chance erhalten sollten, ihre Leistung (sowohl in Form einer Note als auch in Form von Können) zu verbessern. Weitere Ziele des Dozenten sehen sie in der Verbesserung ihrer Fähigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten, darin, Reflexion anzustoßen und in der Offenlegung des Korrekturvorgangs: „Und von dem her, denk ich, ging's auch einfach ein bisschen darum, das mal offen zu legen, wie so ein Korrekturprozess abläuft“ (WM, P2, #00:24:04#). Diese Sichtweise ist nahezu deckungsgleich mit den tatsächlichen Intentionen des Dozenten (DI 2, #00:20:20#). Die Doppelfunktion des Feedbacks beschreibt der Dozent wie folgt:

Und das war halt zum einen, weil ich schon will, dass sei einfach besser arbeiten können und zum anderen, weil ich sie auch relativ hart mal benotet hab. Und aber halt auch ihnen das nicht antun wollte. Ihnen dann sozusagen nochmal ne Chance zu geben. Also diese doppelte Funktion.

(DI 2, #00:21:47#)

Der Dozent schätzt sich grundsätzlich als kompetent im Feedback-Geben ein, betont aber, dass mit seiner Art vielleicht nicht jeder umgehen kann (DI 2, #00:07:31#). Die größten Herausforderungen für ihn sind beim Feedback-Geben die Probleme Studierender im Lernprozess zu erfassen, bei der Bewertung ihrer Leistung den richtigen Maßstab anzusetzen (z.B. abhängig von der Semesterzahl oder bei Gruppenarbeiten) und das richtige Maß zwischen Motivation und Kritik zu finden: „Aber ich denke in der Regel läuft es dann schon so ab – auch einfach aus Zeitgründen – dass man sich halt eher an den problematischen Punkten halt dann sozusagen orientiert“ (DI 2, #00:05:45#). Überwiegend Kritik wird von den Studierenden tendenziell als demotivierend empfunden (WM, P3, #00:39:36#). Dadurch, dass aber im Falle dieser Veranstaltung die Kritik zur Verbesserung der Leistung genutzt werden konnte, äußern sie sich positiv über ihren motivational-emotionalen Zustand im Feedback-Prozess: „Ich fand auch die Chance einfach schön, sich verbessern zu können“ (WM, P2, #00:20:37#). Der Akt des Nachbesserns wird als Pflichtaufgabe gesehen, hat aber im Nachhinein auch für den entscheidenden Lerneffekt gesorgt: „Hätten wir das nicht machen müssen, hätte man echt nicht so viel gelernt“ (WM, P4, #00:19:57#). Mitentscheidend war der Anreiz, die Note verbessern zu können: „Ja, z.B. wenn jetzt die Situation so wäre, dass man wirklich nur bestehen muss und dann gibt einem jemand Feedback, dann ‚Pfff‘“ (WM, P4, #00:23:31#). Aber auch Respekt und Dankbarkeit gegenüber der Bereitschaft des Dozenten, Feedback zu geben, spielten bei der Nutzung eine Rolle: „Also ich denke auch, für ihn wär's ein bisschen enttäuschend gewesen, wenn wir jetzt das Feedback einfach missachtet hätten so“ (WM, P4, #00:23:06#). Verbesserungsvorschläge für das Feedback auf die Rechercheaufgabe äußern die Studierenden nicht. Vielmehr wünschen sie sich, dass auch bei den C-Maps ein stärker formatives Feedback eingesetzt wird (WM, P1, #00:27:44#).

Corporate Citizenship. Die Dozentin der Veranstaltung beschreibt die Ziele des Seminars darin, dass Studierende Handlungswissen sowie Problemlösekompetenz erwerben sollen und dies in einem praxisrelevanten Kontext (DI 3, #00:12:40#). Diese Ziele wurden zu Beginn der Veranstaltung nicht kommuniziert, „vielmehr in Form von - mehr oder weniger - klaren Aufgabenstellungen“ (DI 3, #00:13:28#). Diese Aufgabenstellung wurde von den Studierenden als sehr vage empfunden: „Also dieser Anschlag vom Dozenten der hat so ein bisschen gefehlt. Klar zu sagen ‚das ist eure Aufgabe‘“ (CC, P1, #00:43:59#). Der sehr positiven Beurteilung der gesamten Veranstaltung, der Dozentin und des Feedbacks hat dies aber nicht „geschadet“. Zwar hat die Dozentin das Feedback nicht zu Beginn der Veranstaltung angekündigt (DI 3, #00:16:34#), jedoch kannten die Studierenden die Feedback-Kultur der Dozentin bereits aus anderen Veranstaltungen. Das Assessment wird insgesamt als sehr gut beurteilt, wobei besonders die Kooperation mit BMW einen hohen Stellenwert bei den Studierenden hat (CC, P1, #00:26:57#). Während die eigentliche Projektarbeit als eindeutig formativ beschrieben wird, kommt der Präsentation der Unternehmens-Strategien eine eher prüfende Funktion zu (CC, P5, #00:27:58#). Die Rolle der Dozentin beschreiben die Studieren-

den als Lernbegleiterin, die bei der Ideenfindung unterstützt. Zentraler Aspekt ihrer Position in der Veranstaltung ist ihre Nähe zu den Studierenden:

Ich glaub, warum man sich auch ein bisschen leichter getan hat, [sie] auch anzusprechen auf Feedback oder bei Fragen ist, weil sie einfach doch auch jünger ist, einige von uns sie noch vom Studium her kennen oder von der Fachschaft her kennen.

(CC, P4, #00:46:49#)

Die Dozentin sieht sich auch selber in dieser Position (DI 3, #00:15:44#). Im Feedback-Geben versteht sie sich als Laie, hat durch ihre Erfahrung als Tutorin aber grundlegende Fähigkeiten in diesem Bereich erlangt (DI 3, #00:04:08#). Die größten Herausforderungen speziell in dieser Veranstaltung waren für sie, Feedback für die große Anzahl an Studierenden zu realisieren und mit den Leistungsunterschieden zwischen den Gruppen umzugehen (DI 3, #00:21:00#). Aus Zeitgründen hat sie sich für ein Gruppen-Feedback entschieden, dass alle Studierenden zugleich berücksichtigte. Aufgrund des starken Zusammenhalts der Studierenden, wäre dies gut möglich gewesen. Das Feedback sollte dabei Studierenden mögliche Wege der Entwicklung im Projekt aufzeigen, die Aufgabenstellung klarer machen, allgemeine Probleme thematisieren und das Angebot zur weiteren Hilfe geben: „Ich denke mir auch, das ist nicht nur eine Aufgabe von mir, Feedback zu geben, sondern Feedback kann man durchaus auch aktiv einfordern.“ (DI 3, #00:30:01#). Sie Studierenden sehen die gleichen Ziele des Feedbacks und betonen in diesem Fall positiv (im Kontrast zur Aufgabenstellung) die relative Offenheit der Rückmeldung (CC, P2, #00:29:45#). Das Feedback hat Mut gemacht, neue Dinge auszuprobieren und nicht immer den „einfachsten Weg“ zu gehen (CC, P4, #00:31:54#). Die Emotionen der Studierenden gegenüber dem Feedback der Dozentin sind positiv, insbesondere wird das große Autonomiegefühl deutlich (CC, P2, #00:29:45#). Inhaltlich wird lediglich kritisiert, dass keine Vergleiche unter den Gruppen gezogen werden sollten, auch nicht, wenn dabei lediglich positive Bewertungen getroffen werden: „Das fand ich so ein bisschen krass überbewertet, eine Gruppe da so herauszustellen. Das fand ich nicht okay“ (CC, P4, #00:42:50#). Zwar wird das Ziel, die anderen Gruppen zu motivieren, verstanden, dennoch fällt die Bewertung dieses Vorgehens negativ aus. Trotzdem wird das Feedback als hilfreich, unterstützend und kontinuierlich beschrieben: „Es war immer dann da, wenn man es gebraucht hat“ (CC, P1, #00:46:12#). Dies liegt auch daran, dass die Hürde, die Dozentin um extra Feedback zu bitten, gering war (CC, P4, #00:46:49#). Auch das Studierenden-Feedback wird in dieser Veranstaltung gut bewertet. Das Plenum fungierte als „Testhörer“ für die Kampagne und konnte mit spontanen Verbesserungstipps „blinde Flecke“ aufdecken: Es war „auf jeden Fall nützlich, weil es ja zusätzlich zu dem Potential, das die Gruppe an sich hatte, nochmal das Potential vom gesamten Seminar [...] genutzt hat“ (CC, P4, #00:33:59#). Das Feedback von BMW während der Präsentation wird hingegen als zu streng und teilweise unfair beschrieben: „Weil da sitzt man echt drin und wird immer kleiner, weil man sich denkst ‚ja hoppla, das würde mir an der Uni ja nie passieren, dass mich da jemand so fertig macht‘“ (CC, P1, #00:26:57#). Da bei dieser Präsentation eine Gruppe besonders stark kritisiert wurde, geben die Studierenden der Dozentin die Empfehlung, bei einem ähnlichen Fall doch lieber stärker zu lenken (CC, P2, #00:41:24#). Unterm Strich wird jedoch auch die Zusammenarbeit mit dem Praxispartner positiv gesehen.

*Konstruktivismus*¹⁹¹. Die Gruppendiskussionsteilnehmer zeigen im Gespräch eine starke Identifikation mit der Veranstaltung – sowohl inhaltlich als auch methodisch:

Ich hab gefühlt jedenfalls sehr viel von dieser konstruktivistischen Denkweise irgendwie mitgenommen. Dass man halt Themen so ganz variabel anpacken kann und da vielleicht auch in seinem Denken flexibler wird, wenn man manche Dinge konstruktivistisch sieht.

(K, P4, #00:38:19#)

Die einzelnen Assessment-Formen werden als sehr abwechslungsreich, kreativ, praxisnah und lernförderlich wahrgenommen (K, P2, #00:37:07#). Das Feedback diene aus Studierenden-Sicht dazu, Reflexionsprozesse anzustoßen, die Bewertung transparent zu machen und den Lernprozess zu fördern. Auch die Hilfestellung für die anderen Gruppen wird als Ziel gesehen: „Weil das war ja eigentlich auch Ziel, dass wir dann in der letzten Sitzung dann schon auch Punkte erfüllen, die dann am Anfang vielleicht noch kritisiert wurden“ (K, P1, #00:45:45#). Dabei wurde das Feedback an die anderen Gruppen aber nicht immer gelesen: „Ich glaube, ich hab die Feedbacks für die anderen Gruppen gar nicht gelesen. Vielleicht ein-, zweimal aus Interesse an den Leuten, die das Ding gehalten haben, das Referat gehalten haben“ (K, P4, #00:43:57#). Diejenigen, die es gelesen haben, heben die Chance hervor, einerseits Bewertungsmaßstäbe kennen zu lernen (K, P2, #00:47:04#) und andererseits durch einen Abgleich von Fremd- und Selbsteinschätzung der dargebotenen Leistung die eigene Bewertungskompetenz einzuschätzen (K, P1, #00:45:45#). Auch der Austausch unter den Seminarteilnehmern hat eine Art Feedback-Funktion. Durch die inhaltlich hochwertigen (und bewertungsfreien) Diskussionen in jeder Sitzung konnten Lern- und Reflexionsprozesse angestoßen werden (K, P3, #00:42:35#). Erheblich dazu beigetragen hat auch, dass alle Teilnehmer für diese Diskussionen gut vorbereitet sein mussten (K, P3, #00:40:18#). Das Dozenten-Feedback wird insgesamt als sehr umfangreich und vorbildlich beurteilt: „Ich wüsste jetzt nicht, was man da noch mehr verlangen könnte. Auch inhaltlich“ (K, P2, #00:48:10#). Insbesondere das enorme zeitliche Engagement der Dozentin wird positiv beurteilt. Verbesserungsvorschläge für dieses Feedback gibt es keine, allerdings sollte es auch nicht umfangreicher oder häufiger sein (K, P4, #00:48:31).

4.6.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Durch die qualitativen Gruppendiskussionen und Interviews konnten äußerst umfangreiche Informationen über die Sichtweisen Lehrender und Lernender im Feedback-Prozess gewonnen werden. Um für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht zu viel vorweg zu nehmen, sollen an dieser Stelle nur die wichtigsten und interessantesten Ergebnisse der qualitativen Gruppendiskussionen und Interviews vorgestellt und mit Rückgriff auf den Theorieteil dieser Arbeit interpretiert werden. Dabei werde ich zunächst erläutern, inwiefern die Assessments – als „Gegenstand“ des Assessment-Feedbacks – für den Aufbau handlungsrelevanten Wissens förderlich sind. Dann erör-

¹⁹¹ Da in dieser Veranstaltung aus bereits geschilderten Gründen kein Interview mit der Dozentin geführt wurde, werden an dieser Stelle nur die Diskussionsergebnisse der Studierenden vorgestellt.

tere ich meine Interpretationen zur äußeren Form sowie zur inhaltlichen Gestaltung des Assessment-Feedbacks. Im Anschluss erörtere ich anhand des Punktes „Feedback-Geben und Feedback-Nehmen als sozialer Akt“, dass Feedback kein Prozess der Informationsübertragung ist, sondern wesentlich von den Beziehungen zwischen den Beteiligten beeinflusst wird. Schließlich beleuchte ich noch den Nutzungsprozess und den (gefühlten) Nutzen des Feedbacks. Der Emotion wie Motivation Lehrender und Lernenden wird in dieser Interpretation kein eigenständiger Punkt gewidmet. Vielmehr werden in der Analyse der anderen Aspekte auch die motivational-emotionalen Zustände der Beteiligten beleuchtet.

Assessments für die Entwicklung von handlungsrelevantem Wissen. In den Gruppendiskussionen ist deutlich geworden, dass handlungsrelevantes Wissen insbesondere dann als Outcome der Veranstaltung wahrscheinlich wird, wenn die Assessments tatsächlich die praktische Anwendung des Gelernten fokussieren. So dient z.B. die „Einführung die qualitative Sozialforschung“ für die Studierenden zum Erwerb eines soliden Überblickswissens, das „wie man etwas macht“ lernen sie aber primär in der Übung. Gleiches gilt für den Grundkurs „Wissensmanagement“, wo inhaltlich gesehen ebenfalls Überblickswissen erworben wurde, das Schreiben einer wissenschaftlichen Rechercheaufgabe aber die Kompetenz in diesem Bereich gestärkt hat. In der Veranstaltung „Sozialpsychologie des Internets“ besteht der Zuwachs im anwendungsnahen Wissen vor allen in den Bereichen Präsentationsfähigkeit und Wissensvermittlung. Die Wissensinhalte der Veranstaltung werden zwar als interessant erlebt, aber der Aussage der Studierenden zufolge eher als Überblickswissen verinnerlicht. Im Seminar „Corporate Citizenship“ liegt der Anwendungsbezug auf der Hand: Durch das Erstellen einer eigenen Kampagne haben Studierende eben diese Fähigkeit ausgebaut und zudem ihre Teamarbeits-Kompetenzen gestärkt. Im Masterseminar „Konstruktivismus“ haben die Studierenden betont, dass durch die aktivierenden Assessments ein stark theoretisches Thema verständlich, kreativ und alltagsnah erkundet werden konnte – bis hin zu dem Punkt, dass sich dadurch die eigene Denkweise verändert hat. Somit kann bereits die in Abschnitt zwei des Theorieteils formulierte Aussage, dass das Assessment darüber entscheidet, was¹⁹² gelernt wird, gestützt werden.

Die äußere Form eines Assessment-Feedbacks. Die qualitativen Erhebungen konnten zeigen, dass die Gestaltung eines Feedbacks stark vom Assessment und dessen Wissenszielen abhängt. Meine Interpretation ist, dass je genauer Kriterien zu benennen und Aufgaben tatsächlich zu bewerten sind, desto besser scheint ein schriftliches Feedback als äußere Form geeignet. Bei sehr offenen, komplexen und „diskussionswürdigen“ Themen können mündliche Feedbacks als die bessere Wahl betrachtet werden. Das spiegelt sich z.B. in den Antworten der Teilnehmer des Seminars „Corporate Citizenship“ wider, die in der schriftlichen Rückmeldung zwar eine gute Orientierungshilfe sehen; bei konkreten Fragen und Problemen, wie sie im Laufe eines Praxisprojektes auftreten können, aber die direkte Kontaktaufnahme mit der Dozentin bevorzugen. Gleiches gilt für den Grundkurs „Wissensmanagement“, wo die Teilnehmer im Dialog mit dem Dozenten die Chance sehen, bei Verständnisschwierigkeiten Nachfragen zu stellen. Das Ziel der Feedback-Sitzung – nämlich im Detail Problemstellen eines von den Studierenden verfassten wissenschaftlichen Dokuments aufzuzeigen und Verbesserungsvorschläge zu geben – wäre über ein schriftliches Feedback nur schwer zu realisieren gewesen. Doch auch, wenn sich wie in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ ein schriftliches, strukturiertes und kriterienbasiertes Feedback gut

¹⁹² Auf den Punkt „wie“ gelernt wird, werde ich an späterer Stelle dieser Interpretation noch eingehen.

dazu eignet, das Assessment zu unterstützen, so können auch hier Unklarheiten auf Seiten der Studierenden bleiben. Z.B. konnte der Sprung von den Pros und Contras auf die gegebene Punktzahl nicht immer nachvollzogen werden. Dies unterstreicht die im Theorieteil getroffene Aussage, dass Feedback nicht als Informationsübertragung verstanden werden kann. Vielmehr ist es ein „Aushandlungsprozess“ zwischen Lehrenden und Lernenden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass der Dozent immer für Fragen offen ist oder sogar – wie in dieser Veranstaltung realisiert und im Theorieteil empfohlen – ein „Feedback auf das Feedback“ anbietet. Denn wie die Gruppendiskussionsteilnehmer der Veranstaltung „Corporate Citizenship“ erläutert haben, hängt es erheblich von der Beziehung zum Dozenten ab, ob man sich bei Fragen und Problemen tatsächlich „traut“, sich aktiv an ihn zu wenden. Neben der Beziehung zum Dozenten könnten u.U. auch die wahrgenommene Rolle des Dozenten Einfluss darauf haben, inwiefern Studierende sich aktiv mit Fragen an ihn wenden. Wird ein Dozent primär als Prüfer wahrgenommen, könnten Studierende vielleicht Sorge haben, dass ihre Frage „dumm“ erscheint.

Die Inhalte eines Assessment-Feedbacks. Bezüglich der Inhalte eines Assessment-Feedbacks sind sich Lehrende und Lernende grundsätzlich einig. Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge, Instruktionen und (idealerweise bereits zuvor definierte) Kriterien werden von beiden Akteursgruppen genannt. Es zeigt sich allerdings, dass Kriterien nicht immer so wichtig für ein Assessment-Feedback sind, wie im Theorieteil dargelegt (vgl. Abschnitt 3.5.1). So wird von den Teilnehmern des Kurses „Corporate Citizenship“ das Fehlen der Kriterien nicht bemängelt. In dem rein formativen Feedback der Dozentin spielen Bewertungen keine Rolle und aus diesem Grund scheinen auch keine Kriterien benötigt zu werden. Die Anbindung des Feedbacks an das Assessment ist dadurch sicher gestellt, dass das Feedback Verbesserungshinweise und Instruktionen enthält, die direkt im weiteren Verlauf des Assessments umsetzbar sind. Wenn es aber tatsächlich in einem Feedback (auch) um Bewertungen geht, so sind Kriterien wichtig für die Transparenz dieser Bewertung. Durch sie wird zudem deutlich – sofern im Vorhinein kommuniziert – auf welche Aspekte eines Assessments Lehrende besonderen Wert legen, was Studierenden ermöglicht, das Lösen der Aufgabe zielgerichtet anzugehen. Außerdem helfen Kriterien langfristig den Blick dafür zu schulen „auf was es ankommt“: z.B. bei der Bachelor- und Masterarbeit. Was Lob und Kritik als Inhalte des Feedbacks angeht, so betonen Studierende – besonders die Diskutanten des Grundkurses „Wissensmanagement“ –, dass auf alle Fälle beides Bestandteil der Rückmeldung sein sollte. Zuviel Kritik wirkt sich laut Aussage eines Teilnehmers negativ auf das Kompetenzerleben aus. Der Dozent dieser Veranstaltung erklärt aber, dass aus Zeitgründen zumeist Kritik den größeren Raum einnimmt. Hier ist insofern Vorsicht geboten, als dass – wie im Theorieteil erläutert – ein positives Kompetenzgefühl eine der Bedingungen für selbstbestimmtes Lernen ist und damit notwendig für Motivation „höherer Qualität“ ist (vgl. Deci & Ryan, 1993, 2000). Überwiegend Lob als Bestandteil eines Feedbacks kann zum einen im Sinne einer positiven Bewertung als „Schulterklopper“ für Studierende dienen und sie dadurch in ihrem Kompetenzgefühl stärken. Dies scheint aber nur der Fall, wenn dieses Lob auch begründet ist. Wird immer nur gelobt, kann dies dazu führen, dass Studierende das Feedback nicht ernst nehmen, da es als zu wenig „inhaltstragend“ empfunden wird. Dies zeigt sich z.B. auch darin, dass das Feedback unter Studierenden häufig als wenig hilfreich¹⁹³ angesehen wird, da –

¹⁹³ Es gibt allerdings noch mehr Gründe, warum diese Feedback-Form häufig negativ bewertet wird. Mehr dazu an späterer Stelle der Interpretation.

zumindest bei einer mündlichen Rückmeldung z.B. auf ein Referat – nur positive Aspekte genannt werden. Kritik ist somit ein wesentlicher Bestandteil einer Rückmeldung. Diese muss allerdings konstruktiv sein, also Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. Werden negative Aspekte einer Aufgabenlösung genannt, so hilft dies zwar bereits, dass Studierende ihren „blinden Fleck“ erkennen. Damit das Feedback aber keine reine Bewertung ist, sondern den Lernenden im Lernprozess unterstützt, sind Verbesserungsvorschläge sehr wichtig. Studierenden als Anreiz oder Vorbild für den weiteren Lern- und Arbeitsprozess Best Practices zur Verfügung zu stellen, ist nach Ansicht der Dozentin des Seminars „Corporate Citizenship“ eine gute Möglichkeit, Entwicklungsperspektiven zu zeigen. Die Diskutanten dieser Veranstaltung haben allerdings deutlich gemacht, dass diese Best Practices nicht „aus den eigenen Reihen“ stammen sollten. Dies scheint in erster Linie als Vergleich zwischen den Teilnehmern gesehen zu werden. Zwar bestätigen die Teilnehmer eine gewisse motivierende Wirkung dieses Vergleichs, aber eher im Sinne von „das müssen wir jetzt auch so gut schaffen“ als mit dem Gedanken „das war super, das schaffen wir auch“. Diese Komponente der Rückmeldung war allerdings die einzige, die zu einer extrinsischen Motivation führen könnte. Ansonsten attestieren die Teilnehmer dem Feedback hohe Freiheitsgrade mit der Chance, bei der Kampagne auch mal neue Dinge auszuprobieren und nicht immer den leichtesten Weg zu gehen. An dieser Stelle wird deutlich, welchen Beitrag¹⁹⁴ Feedback im Rahmen eines Assessments zum *wie* des Lernens – also zur Lernorientierung – leisten kann. Durch ein hohes Autonomie- und Kompetenzerleben sowie das Gefühl der sozialen Eingebundenheit wird laut der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) intrinsisch motiviertes Lernen wahrscheinlich und damit auch tiefergehende Verarbeitungsstrategien (*Deep Approach*; vgl. Abschnitt 2.2.2), die wiederum den Aufbau von Kompetenzen begünstigen. Dieses Autonomiegefühl wird in dem Seminar „Corporate Citizenship“ meiner Ansicht nach insbesondere dadurch begünstigt, dass die Studierenden keine Bewertung in Form von Punkten oder einer Note erhalten haben. Der Schluss, dass ein Feedback ohne Note oder Punktzahl immer positive Effekte hat, kann allerdings nicht gezogen werden. Bei dem Seminar „Sozialpsychologie des Internets“ ist z.B. das Feedback für die jeweilige Gruppe primär summativ, da mit Erhalt des Feedbacks das betreffende Assessment für sie abgeschlossen ist¹⁹⁵. Unter den gegebenen Bedingungen – dass nämlich jede Leistung in die Endnote eingeht – würde es für den Lernprozess der Studierenden keinen Vorteil bringen, die Note nicht zu erfahren. Vielmehr wird in der Diskussion über die Wichtigkeit von Noten und Feedback deutlich, dass Studierende die Note als „das was zählt“ ansehen. Auch wenn die Mehrheit der Diskutanten sich – werden sie vor die Wahl gestellt – eher für ein Feedback als eine Note entscheidet, so erheben sie doch den Anspruch, dass sich aus dem Feedback ungefähr eine Note erschließen lassen sollte. Noten und Punktzahlen aus dem Feedback auszuschließen, scheint nur empfehlenswert, wenn der jeweilige Teilschritt nicht als abgeschlossene Einheit in die Bewertung eingeht. Gerade dies ist bei der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ aber nicht der Fall. Da alle drei Partneraufgaben gleichermaßen als Bewertungsgrundlage dienen, sollte die Note bzw. die Punktzahl weiterhin Bestandteil der Rückmeldung sein. Eher zu diskutieren ist die Relevanz der Note im Feedback des Grundkurses „Wissensmanagement“. Gegen eine

¹⁹⁴ Feedback ist zwar ein Punkt, der die Motivation und Lernorientierung beeinflusst, jedoch spielen auch allgemeine Eigenschaften der Veranstaltung (z.B. interessante Inhalte), des Assessments (z.B. ob diese anwendungsbezogen sind) und die individuellen Dispositionen des Lernenden eine Rolle.

¹⁹⁵ Ebenso verhält es sich bei den einzelnen Assessment-Formen im Masterseminar „Konstruktivismus“.

Erwähnung der Note spricht hier, dass die Studierenden im Falle einer bereits guten Bewertung eventuell wenig motiviert sind, die im Feedback-Gespräch getroffenen Anmerkungen noch in die Rechercheaufgabe zu integrieren¹⁹⁶. Durch das Weglassen der Note würde somit sichergestellt werden, dass die Studierenden tatsächlich das Feedback nutzen. Für die Kommunikation der Note spricht, dass dadurch die Verbesserung der Leistung auch „quantitativ“ nachvollziehbar für die Studierenden wird. Wenn sie vor der Verbesserung des Assessments bspw. mit einer 2,7 bewertet wurden und nach der Verbesserung mit einer 1,7, so wird zum einen der Qualitätsunterschied beider Leistungen noch deutlicher und zum anderen der Bewertungsprozess transparenter.

Feedback-Geben und Feedback-Nehmen als sozialer Akt. Die qualitativen Daten zeigen, dass im Feedback-Prozess keinesfalls *nur* das zur Verfügung gestellte Feedback bzw. dessen Qualität darüber entscheidet, ob Feedback rezipiert und genutzt wird (vgl. Mutch 2003, S. 25). Tatsächlich hängt dies auch davon ab, wie Studierende die Quelle beurteilen, aus der sie das Feedback erhalten. Die Einschätzung einer Dozentin, dass Feedback vom Dozenten immer wichtig ist, weil dieser die Note vergibt, kann nicht vollkommen bestätigt werden. So gibt ein gewisser Status – eben z.B. Dozent zu sein – zwar einen „Bonus“ bei der Relevanz und Akzeptanz des Feedbacks, letztendlich entscheidet aber die vom Studierenden gefühlte Kompetenz des Feedback-Gebers über die Einstellung des Lernenden gegenüber der Rückmeldung. Unabhängig von einem etwaigen Titel können auch Dozenten als nicht kompetent erlebt werden. Kritisiert ein Dozent z.B. die Präsentationsweise eines Studierenden, wird der Dozent aber selber als wenig kompetent hinsichtlich dieser Fähigkeit erlebt, so wird der Studierende wenig geneigt sein, die Tipps des Lehrenden anzunehmen. Dies ist ein Aspekt, der in der Fachliteratur bisher nicht erwähnt wird. Die Zuschreibung geringer Kompetenz ist überdies eines der größten Probleme bei der Realisierung von Feedback unter Studierenden. Wie im Theorieteil kurz angeführt, stellt dieses Studierenden-Feedback aus Sicht der Literatur eine gute Chance dar, auch in Zeiten hoher Arbeitsbelastungen von Lehrenden ein Feedback für Studierende zu realisieren. Zudem soll durch den Prozess, selber Bewertungen und Empfehlungen auszusprechen, auch die Kompetenz Studierender im „Self-Assessment“ gestärkt werden. Feedback unter Studierenden stößt aber dann wenig auf Akzeptanz, wenn die Studierenden in irgendeiner Art und Weise Bewertungen aussprechen (sollen). Dies ist z.B. bei der „Evaluation“ im Seminar „Sozialpsychologie des Internets“ so. Die Diskutanten beschreiben, dass das Feedback fast immer gleich ausgefallen ist und sich irgendwann niemand mehr (sie selber eingeschlossen) Mühe mit dem Evaluationsbogen gegeben habe. Vergleichbares berichten auch Lernende in den anderen Gruppendiskussionen über ihre bisherige Erfahrung mit Studierenden-Feedback. In zwei der untersuchten Veranstaltungen – „Corporate Citizenship“ und „Konstruktivismus“ – haben die Studierenden aber positive Erfahrungen mit Feedback unter Studierenden gesammelt. So gab es im Seminar „Corporate Citizenship“ auf die Präsentationen zum Entwicklungsstand der Kampagnen immer Rückmeldung aus dem Plenum. Zumeist stellte dieses Feedback keine reine Bewertung der vorgestellten Kampagne dar. Das Plenum gab hilfreiche Tipps zur Verbesserung der jeweiligen Kampagne. Gut möglich war dies, da die Studierenden bei der Kampagnenentwicklung alle „das selbe durchgemacht“ haben und somit die Gedankengänge und Schwierigkeiten der jeweils präsentierenden Gruppe gut nachvollziehen konnten. Da-

¹⁹⁶ Obwohl angemerkt werden muss, dass die Gruppendiskussionsteilnehmer allein aus dem Grund, dass der Dozent sich die Mühe gemacht hat, ein solch ausführliches Feedback zu geben, bereits bereit waren, diese Anmerkungen zu integrieren.

mit dies funktioniert, ist die Bereitschaft aller Teilnehmer, sich untereinander auch Hilfestellung zu geben, enorm wichtig. Sowohl die Dozentin als auch die Teilnehmer betonen die ausgeprägte Kommunikations- und Feedback-Kultur in der Veranstaltung. Ob so ein Klima entsteht, hängt von vielen Faktoren ab: z.B. von der Rolle des Dozenten und seiner Beziehung zu den Studierenden, von der Zusammensetzung des Teilnehmerkreises, vom Thema der Veranstaltung (Stichwort: Interesse) und auch von den Rahmenbedingungen des Assessments (hier: Abschluss-Präsentation bei BMW). Ebenfalls als hilfreich für den persönlichen Lernprozess empfunden wurde der Dialog unter Studierenden im Masterseminar „Konstruktivismus“. Die regelmäßigen Diskussionsrunden nahmen hier insofern eine Feedback-Funktion ein, als dass sie die Teilnehmer zur Reflexion über ihre eigenen Standpunkte anregten.

Nutzung und Nutzen. Die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass den Feedbacks – zumindest den durch die Dozenten gegebenen – in der Regel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Allein den Umstand, dass Feedback gegeben wird, schätzt ein Großteil der Studierenden so hoch ein, dass sie dieses auch nutzen. Beim gleichzeitigen Erhalt einer sehr guten Bewertung werden diese von manchen Studierenden aber nur noch überflogen und als „Schulterklopper“ genutzt. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass das Feedback ausschließlich Informationen enthält, die sich auf das absolvierte Assessment beziehen. Von daher sehen Studierende eventuell keinen Nutzen darin, sich tiefergehend mit dem Feedback auseinanderzusetzen. Dies trifft allerdings nur zu, wenn das Feedback sich auf ein bereits abgeschlossenes Assessment bezieht. Bei Veranstaltungen wie der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ sind die Verbesserungstipps der ersten Partneraufgabe in den folgenden Partneraufgaben einzubringen. Im Grundkurs „Wissensmanagement“ können die Studierenden ihre Rechercheaufgabe auf Basis des Feedbacks noch einmal nachbessern. Im Seminar „Corporate Citizenship“ ist es sogar alleiniger Zweck des Feedbacks, den Lernprozess zu begleiten. In diesen Veranstaltungen wird der formative Charakter der Rückmeldung somit auf den ersten Blick klar. Doch auch ein primär summatives Feedback kann auf verschiedene Arten lernförderlich sein. Zum einen kann es – sofern öffentlich zur Verfügung gestellt – den nachfolgenden Gruppen als Hilfestellung bei der Vorbereitung ihrer Leistung dienen. Sowohl im Seminar „Sozialpsychologie des Internets“ als auch in der „Konstruktivismus“-Veranstaltung haben dies die Gruppendiskussionsteilnehmer als Nutzung und Nutzen beschrieben. Hier zeigen viele der Studierenden somit eine strategische Herangehensweise¹⁹⁷, wie sie im Theorieteil im Rahmen der Lernorientierungen als *Strategic Approach* beschrieben wurde (vgl. Abschnitt 2.2.2). Ein langfristiger Nutzen in Form von positiven Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung ist dann denkbar, wenn auch über das Assessment hinausgehende Anmerkungen zu Lernstrategien oder Kompetenzen getroffen werden. Darunter fallen z.B. Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten, zum Präsentieren, zum Argumentieren oder auch inhaltliche Tipps zur weiteren Beschäftigung mit einem Thema. Eine langfristig positive Auswirkung von Feedback auf die Fähigkeiten zur Selbststeuerung und zum lebenslangen Lernen sieht ein Teil der Studierenden darin, dass sie mittels des Feedbacks ihre eigenen Stärken und Schwächen kennenlernen und sich dadurch neue Lernziele stecken

¹⁹⁷ Torrance (2007) gibt zu bedenken, dass bei einem so strategischen Vorgehen aus dem Assessment for Learning schnell ein Assessment as Learning wird und sämtliche Lernaktivitäten sich nur noch am Assessment ausrichten. Zwar wurde bereits im Theorieteil erläutert, dass Assessments großen Einfluss darauf haben, was und wie gelernt wird, Torrance argumentiert aber noch einmal auf einer anderen Ebene. Studierende könnten sich ihm zufolge eventuell nur noch an bereit gestellten Informationen zum Assessment (z.B. Kriterien) orientieren und keinen „ganzheitlichen“ Lernprozess verfolgen.

können. Auch sehen sie die Chance, langfristig ihre eigene Leistung besser einschätzen zu können, was eine notwendige Voraussetzung für die Steuerung des eigenen Lernprozesses ist. Grundvoraussetzung bei jeglicher Form von Nutzung ist, dass die Studierenden bereit sind, Kritik anzunehmen, bestehende Überzeugungen zu hinterfragen und neue Dinge zu lernen. Dies hängt entscheidend von den Persönlichkeitseigenschaften der Individuen ab und lässt sich auch durch die optimale Gestaltung des Feedbacks und dessen Rahmenbedingungen nicht oder wenig beeinflussen.

4.7 Zusammenfassung der Teilergebnisse und Bezug zu den Forschungsfragen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen in dieser Studie wurden vier Methoden in drei „Teilschritten“ miteinander kombiniert: (1) eine Dokumentenanalyse, (2) eine Online-Befragung der Teilnehmer der untersuchten Veranstaltungen sowie (3) fünf Gruppendiskussionen und drei Dozenten-Interviews. Bevor in aller Kürze die Forschungsfragen dieser Untersuchung beantwortet werden, sollen zunächst die wichtigsten Erkenntnisse aus den einzelnen Forschungsmethoden zusammengefasst werden.

Dokumentenanalyse. Die Dokumentenanalyse diente dazu, einen möglichst objektiven Eindruck über die Feedbacks in den einzelnen Veranstaltungen zu gewinnen und diese miteinander vergleichbar zu machen. Dazu wurde auf Basis der „goldenen Regeln“ des Theorieteils eine Art Checkliste erstellt, mit Hilfe derer ausgewählte Feedbacks untersucht wurden. Obwohl keine semantische Analyse durchgeführt wurde, kann festgehalten werden, dass die Feedbacks in sprachlicher Hinsicht alle den Anforderungen an ein lernförderliches Feedback gerecht werden. Ich-Botschaften und eine weitestgehend neutrale Sprachwahl stellen dies sicher. In formaler Hinsicht können alle Feedbacks als elaboriert eingestuft werden, da sie neben Lob und Kritik auch Verbesserungshinweise enthalten.

Online-Befragung. Die Online-Befragung unter Studierenden der untersuchten Veranstaltungen verfolgte zweierlei Ziele. Zum einen sollte eine möglichst große Zahl an Studierenden hinsichtlich ihrer Vorerfahrungen mit und Erwartungen an Feedback befragt werden. Zum anderen sollte durch die Beantwortung veranstaltungsspezifischer Fragen ein erster Eindruck über den Feedback-Prozess der einzelnen Kurse gewonnen werden. Im allgemeinen Teil zeigte sich hier, dass Studierende ihre Veranstaltungen überwiegend interessengeleitet auswählen, dabei aber auch strategisch vorgehen, indem sie z.B. auf die Assessment-Form der Veranstaltung Wert legen, wodurch dessen Bedeutung im Lernprozess unterstrichen wird. Feedback wird für nahezu alle Assessment-Formen als wichtig bis sehr wichtig für den Lernprozess eingeschätzt; die Erfahrungen damit sind jedoch gering. Besonders wichtig bei diesen Feedbacks sind summative Inhalte wie Bewertungskriterien und eine Note, wodurch die Frage aufkam, inwiefern das Feedback für den weiteren Lernprozess genutzt wird. Im veranstaltungsspezifischen Teil zeigte sich, dass die von den Studierenden wahrgenommenen Inhalte des Feedbacks nicht immer – aber meistens – deckungsgleich mit den in der Dokumentenanalyse festgestellten Inhalten sind. Die Lehrenden werden teilweise entgegen ihrer eigenen Sichtweise (vgl. Dozenten-Interviews) überwiegend in den Rollen der „Auftraggeber“ und „Prüfer“ gesehen. Lediglich in den Veranstaltungen „Corporate Citizenship“ und „Wissensmanagement“ werden sie auch als „Unterstützer bei der Aufgabenlösung“ erlebt. Die Emotionen der Studierenden sind überwiegend positiv, wobei insbesondere im Seminar „Corporate Citizenship“ die Äußerungen ausschließlich posi-

tiv sind. Der Nutzen des Feedbacks wird überwiegend in kurzfristigen Effekten wie der Verbesserung der Leistung in der Veranstaltung, dem Verstehen der Note, aber auch in der Reflexion der Veranstaltung gesehen. Langfristigen methodischen Nutzen sehen etwa die Hälfte der Teilnehmer der „Sozialpsychologie des Internets“ und des Grundkurses „Wissensmanagement“. In den anderen Veranstaltungen scheint der langfristige Nutzen eingeschränkt.

Gruppendiskussionen der Studierenden und Dozenten-Interviews. Gruppendiskussionen und Dozenten-Interviews dienen zum einen der Ergänzung und Hinterfragung der Ergebnisse der Online-Umfrage und zum anderen dazu, den Nutzungsprozess des Feedbacks tiefergehend zu erkunden. Dabei verfolgten beide Methoden nahezu die gleichen Fragestellungen und wurden aus diesem Grund gemeinsam ausgewertet. Die interessantesten Erkenntnisse konnten zum Verhältnis von Feedback und Note, zur Bedeutung der Quelle des Feedbacks und zum Nutzungsprozess des Feedbacks in den Veranstaltungen gewonnen werden. So wird Feedback zwar von allen Studierenden – und auch Lehrenden – geschätzt, doch eine Note oder zumindest eine aus dem Feedback ablesbare Tendenz zu einer Note wird unter den Bedingungen des Bachelor- und Masterstudiums größtenteils als wichtig erachtet. Der Einstellung der Quelle gegenüber kommt eine große Bedeutung bei der Rezeption und Nutzung des Feedbacks zu. Erleben Lernende den Feedback-Geber als nicht kompetent, so wird dem Feedback zumeist ein geringer Wert zugeschrieben. Bei der Nutzung des Feedbacks gehen Studierende strategisch vor. Sie extrahieren aus dem eigenen Feedback wie auch aus dem Feedback an Kommilitonen, auf was bei der Aufgabebearbeitung Wert gelegt wird. Mittels der Dozenten-Interviews konnten überdies wertvolle Informationen über die Motivation und Intention Lehrender im Feedback-Prozess gewonnen werden. Dies war besonders interessant, da im Theorieteil gezeigt wurde, dass Feedback-Geben für Lehrende zum einen nicht selbstverständlich ist und zum anderen häufig als schwierige Aufgabe erlebt wird (vgl. Abschnitt 3.3.3).

Weitere interessante Erkenntnisse dieser Methoden werden nun im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfragen zusammengefasst. Die Antworten zu den Fragen sind lediglich nach den einzelnen „Oberfragen“ gegliedert. Eine Erläuterung anhand der einzelnen Teilfragen (vgl. Abschnitt 4.2) wäre nicht sinnvoll, da die Antworten zu stark ineinander verwoben sind.

(1) *Welchen Stellenwert nimmt Assessment-Feedback aus Sicht von Lernenden und Lehrenden im Lernprozess ein?* Sowohl Lehrende als auch Lernende beurteilen Feedback als wichtige Größe im Lernprozess. In der Online-Umfrage wurden die Studierenden um ihre Einschätzung der Wichtigkeit von Feedback für verschiedene *Assessment-Formen* gebeten. Hier zeigte sich, dass Feedback – bis auf (Multiple-Choice-) Klausuren – immer als wichtig erachtet wird. Die Nachfrage in den Gruppendiskussionen zeigte jedoch, dass nicht die Assessment-Form, sondern die (wahrgenommene) Komplexität der *Wissensziele* der Veranstaltung bzw. des Assessments über die Bedeutung von Feedback entscheiden. Grundsätzlich gilt: Je komplexer und offener das Assessment, desto eher wird Feedback benötigt. Die Erkenntnisse stützen somit die im Theorieteil getroffene Aussage, dass Feedback in einem Assessment for Learning mit dem Ziel, komplexes und handlungsrelevantes Wissen aufzubauen, einen wichtigen Stellenwert einnimmt (vgl. Abschnitt 3.5.2). Allerdings weist ein Teil der Studierenden darauf hin, dass auch bei weniger komplexen Aufgaben Schwierigkeiten auftreten können. Wann genau Aufgaben als komplex oder einfach wahrgenommen werden, ist individuell verschieden. Fixe Aussagen, wann Feedback tatsächlich benötigt wird, sind somit nicht möglich. Aus Lehrenden-Sicht wird Feedback ebenfalls bei komplexen Wissenszielen wie Handlungswissen als unabdingbar angesehen. Feedbacks auf Klausu-

ren sehen die Dozenten genauso wie die Studierenden als wenig wichtig an, da die Studierenden hier die Möglichkeit haben, selber auf ihre Fehler zu schließen.

(2) *Sind die Rahmenbedingungen für ein lernförderliches Assessment-Feedback in den einzelnen Veranstaltungen erfüllt?* Die in den Veranstaltungen untersuchten Feedbacks sind zwar alle sehr unterschiedlich, grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass die Grundbedingungen eines lernförderlichen Assessment-Feedbacks in allen Veranstaltungen gewährleistet sind. Alle Feedbacks haben konkreten Bezug zu den Assessments und werden den Studierenden zeitnah zur Verfügung gestellt, was die Relevanz der Rückmeldung begünstigt. Ebenso stellen alle Feedbacks Lob, Kritik und Verbesserungsvorschläge zur Verfügung. Besonders hohen Bezug zu den Ergebnissen einer Leistung haben Feedbacks, die auf Kriterien basieren, wie die Rückmeldungen in den Veranstaltungen „Sozialpsychologie des Internets“ und „Einführung in qualitative Sozialforschung“. Sie stellen eine große Transparenz der Bewertung sicher. Dies ist zwar charakteristisch für ein summatives Feedback, bedeutet aber nicht, dass es die einzige Funktion der jeweiligen Rückmeldung ist. So ist die Rückmeldung in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ formativ, da die Verbesserungshinweise in den folgenden Partneraufgaben umgesetzt werden können. Gleiches gilt für den Grundkurs „Wissensmanagement“, wo die Studierenden ihre Rechercheaufgabe auf Basis der Rückmeldung überarbeiten können. Das Feedback im Seminar „Corporate Citizenship“ erfüllt sogar einen ausschließlich formativen Zweck. Es enthält als einzige Rückmeldung keine Note und dient in erster Linie dazu, den Lernprozess zu begleiten. Wichtig ist jedoch anzumerken, dass das volle Potential dieses Feedbacks erst durch die zusätzlichen informellen Rückmeldungen der Dozentin erlangt wird. Studierende können bei Problemen auf die Dozentin zugehen und sie um Unterstützung bitten. Das schriftliche Feedback alleine kann die Lernförderlichkeit nicht sicherstellen, da es als „Kurs-Feedback“, das sich an alle Studierenden wendet, nicht hinreichend individuelle Informationen für die Studierenden bietet. Bei diesen drei genannten Veranstaltungen ist das Feedback ideal in den Lernprozess integriert, da die unmittelbare Nutzung der Hinweise im Lernprozess möglich ist. Doch auch die Rückmeldungen in den Veranstaltungen „Sozialpsychologie des Internets“ und „Konstruktivismus“ sind nicht ausschließlich summativ, da sie teilweise über das jeweilige Assessment hinausgehende Informationen enthalten. Zudem unterstützen diese Feedbacks – da öffentlich zur Verfügung gestellt – auch die anderen Gruppen im Lernprozess. Diese können wichtige Informationen für die Bearbeitung ihrer eigenen Aufgabe daraus gewinnen.

(3) *Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit Studierende das Feedback tatsächlich nutzen?* Ob das Feedback durch die Studierenden genutzt wird, hängt von vielen verschiedenen Punkten ab. Diese gehen über die eben skizzierte Erfüllung der Rahmenbedingungen eines lernförderlichen Feedbacks hinaus. Neben rationalen Gründen – z.B. ob die Umsetzung der Hinweise den Studierenden etwas „bringt“ – spielen auch Motivation und Emotion bei der Nutzung eine große Rolle. So ist ein wesentlicher Einflussfaktor darauf, ob das Feedback angenommen wird, die Beurteilung der Quelle des Feedbacks. Nicht ein formaler Status des Feedback-Gebers ist hier ausschlaggebend, sondern ob dieser als kompetent eingeschätzt wird. Auch die Einstellung gegenüber dem Fach und dem Dozenten beeinflussen die Rezeption und Nutzung. Ist ein Studierender interessiert an den Inhalten eines Kurses, so wird die Nutzung des Feedbacks wahrscheinlicher, als wenn diese keine Relevanz für ihn ha-

ben¹⁹⁸. Hat ein Studierender ein sehr positives Bild¹⁹⁹ von einem Dozenten, erlebt ihn z.B. als sehr engagiert und kritikbereit, so wird er eher geneigt sein, Verbesserungshinweise von ihm anzunehmen, als wenn er negativ ihm gegenüber eingestellt ist. Auch das Feedback selber beeinflusst Motivation und Emotion Studierender (vgl. Abschnitt 3.4.2). Wie gezeigt wurde, kann das Autonomiegefühl durch hohe Freiheitsgrade gestärkt werden oder das Kompetenzerleben durch zu viel negative Kritik beeinträchtigt werden. Dies – kombiniert mit dem Gefühl der sozialen Eingebundenheit – sind Einflüsse, die laut der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) die Qualität der Motivation beeinflussen. Besonders wahrscheinlich wird die Nutzung des Feedbacks – und damit komme ich wieder zu den Rahmenbedingungen – wenn die Studierenden die Hinweise direkt für den weiteren Lernprozess nutzen können. Aufgrund des mehrstufigen Aufbau des Assessments ist dies im Grundkurs „Wissensmanagement“, in der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ sowie im Projektseminar „Corporate Citizenship“ der Fall. Der Nutzen ist dann für die Studierenden direkt erfahrbar, indem sie ihre Leistung und auch ihre Note verbessern. Nach eigener Einschätzung der Studierenden kann Feedback neben diesen kurzfristigen Auswirkungen auch langfristig den Lernprozess verbessern. Zum einen unterstützt Feedback Studierende bei der Kompetenzentwicklung, wenn es sich auf „wie etwas gemacht wird“ (CC, P4, #00:18:45#) bezieht und diese Rückmeldungen regelmäßig, also idealerweise über mehrere Veranstaltungen hinweg, erfolgen. Zum anderen regt Feedback zur Reflexion über die eigene Leistung an, verdeutlicht Stärken und Schwächen und unterstützt so beim Setzen neuer Lernziele. Im Sinne der Befähigung zum lebenslangen Lernen hilft es Studierenden zu „Self-Assessoren“ zu werden, indem diese durch das Sich-Bewusstwerden von Standards die eigene Leistung nach und nach besser einschätzen können.

(4) *Was entscheidet darüber, ob und, wenn ja, wie Dozenten Feedback geben?* Entscheidend dafür, dass Assessment-Feedback überhaupt Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses ist, ist die Bereitschaft der Lehrenden, dieses Feedback zu geben. Für die interviewten Lehrenden der Professur für Medienpädagogik stellt Feedback einen zentralen Bestandteil des Lernprozesses dar. Sie bestätigen, dass Feedback-Geben ein zeit- und arbeitsintensiver Prozess ist und dass aufgrund der nicht optimalen Betreuungsverhältnisse nicht in jeder Veranstaltung bzw. bei jedem Assessment ein umfangreiches Feedback zu realisieren ist. Insbesondere Einzel-Feedbacks (z.B. auf Klausuren) sind nicht möglich. Die Dozentin des Seminars „Corporate Citizenship“ wählte sogar ein „Kurs-Feedback“, da aufgrund der vielen Gruppen mit äußerst unterschiedlichen Kampagnen-Ideen ein individuelles Gruppen-Feedback nicht möglich war. Dass sich die Dozenten trotz der schwierigen Rahmenbedingungen die Zeit für das Feedback nehmen, unterstreicht, welche große persönliche Relevanz dieses für sie hat. Wichtig ist aus ihrer Sicht, dass Feedback-Geben auch „von oben“ als notwendiger Bestandteil der Lehre angesehen wird. Was auf die Professur für Medienpädagogik zutrifft, gilt für die Universität Augsburg als Ganzes eher nicht. So kann Feedback-Geben bspw. nicht als erhöhter Betreuungsaufwand auf das Lehr-Deputat angerechnet werden. Wenn Feedback gegeben wird, so variieren sowohl die äußere Form als auch die Inhalte in Abhängigkeit von den Besonderheiten des Assessments sowie den Inten-

¹⁹⁸ Deci und Ryan (2000, S. 61) zeigen, dass Interesse an einem Gegenstand einer der Faktoren im Lernprozess ist, der intrinsische Motivation wahrscheinlich macht.

¹⁹⁹ Zum Bild, das die Studierenden vom Dozenten haben, trägt auch die Rolle bei, in der er wahrgenommen wird: z.B. ob als Prüfer oder als Lernbegleiter (vgl. Abb. 17).

tionen und persönlichen Präferenzen des Dozenten. So ist ein schriftliches Feedback aus Dozenten-Sicht gut geeignet, um Pros und Contras einer Lösung darzulegen, Verbesserungshinweise zu nennen, die Leistung zu bewerten und Instruktionen zu geben. Wenn aber konkrete Probleme besprochen oder komplexe Argumentationen „zerlegt“ werden sollen, scheint ein mündliches Feedback eher geeignet, da so die Studierenden bei Verständnisschwierigkeiten die Möglichkeit zur Nachfrage haben. Alle Dozenten zeigen sich aber unabhängig von der gewählten Feedback-Form für den Dialog mit Studierenden offen und suchen diesen auch aktiv. Die Intentionen Lehrender lassen sich auf die beiden Hauptpunkte „den Lernprozess unterstützen“ und „die Bewertung transparent machen“ verdichten²⁰⁰, wobei häufig²⁰¹ beide Intentionen gleichermaßen in einem Feedback Berücksichtigung finden. Auch die Lehrenden werden im Feedback-Prozess durch Emotionen begleitet (vgl. Abschnitt 3.3.3). Die befragten Dozenten fühlen sich im Feedback-Geben relativ sicher und haben teilweise sogar Spaß daran. Sie erleben, dass die Studierenden die von ihnen gegebenen Feedbacks lesen und (zumindest teilweise) ihren Intentionen gemäß nutzen. Dies erkennen sie dadurch, dass sich die Leistungen der Studierenden in Folge des Feedbacks verbessern. Herausforderungen sehen die Dozenten darin, Studierende gerecht zu bewerten. Gerade bei Gruppenprojekten ist dies oft schwierig, da Studierende unterschiedlicher Semester ein Team bilden, an die im Prinzip unterschiedliche Erwartungen bezüglich des Lösungsniveaus gestellt werden müssen. Problematisch ist auch, wenn die einzelnen Gruppen in ihren Leistungen sehr stark differieren.

4.8 Kritik und Einschränkungen

Um eine hohe Qualität des Forschungsprozesses zu sichern, ist es notwendig, den Forschungsprozess zum Abschluss anhand von Gütekriterien zu bewerten. Lamnek (2005, S. 146) erklärt, dass qualitative Forschung nicht anhand der „klassischen“ Gütekriterien empirischer Forschung – nämlich Validität und Reliabilität – beurteilt werden kann. Daher greife ich zur Einschätzung der Studie auf die sechs Gütekriterien qualitativer Sozialforschung nach Mayring (2002) zurück. Diese lauten: (1) Verfahrensdokumentation, (2) argumentative Interpretationsabsicherung, (3) Regelgeleitetheit, (4) Nähe zum Gegenstand, (5) kommunikative Validierung und (6) Triangulation. Inwiefern die vorliegende Untersuchung diese Gütekriterien erfüllen kann, soll nun Kriterium für Kriterium analysiert werden.

1 *Verfahrensdokumentation.* Die Methoden für die vorliegende Arbeit wurden selber entwickelt. Dies geschah auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche, die im ersten Abschnitt dieser Arbeit als theoretischer Orientierungsrahmen erarbeitet wurde. Sowohl die Zusammenstellung des Methodeninstrumentariums als auch die Entwicklung der einzelnen Methoden wurden – mehr oder weniger – ausführlich dargestellt. Gut wäre es gewesen, jede einzelne Frage anhand der Theorie herzuleiten. Bei einer Kombination von insgesamt vier Methoden hätte dies jedoch den Rahmen der Arbeit gesprengt. Die Durchführung der einzelnen Methoden sowie die Auswertung der erhobenen Daten wurden jedoch umfangreich dokumentiert. Insofern kann das Kriterium der „Verfahrensdokumentation“ als gut erfüllt angesehen werden.

²⁰⁰ Dies entspricht somit der summativen und der formativen Funktion Feedback.

²⁰¹ Die Ausnahme ist hier das Seminar „Corporate Citizenship“ aufgrund seines rein formativen Feedbacks.

2 *Argumentative Interpretationsabsicherung.* Bei den Interpretationen der Ergebnisse der einzelnen Methoden wurde immer wieder auf die Themen des Theorie- teils zurückgegriffen – ohne die Theorie noch einmal zu wiederholen. Dies sollte sicher stellen, dass die Interpretationen „Hand und Fuß“ haben. Zudem wurde darauf geachtet, die Interpretationen immer konkret anhand der erhobenen Daten darzustellen und stichhaltige Argumente für die Deutung anzuführen. Aufgrund der nicht ganz zufriedenstellenden Absicherung der Deutungen mittels kontinuierlichen Rückgriffs auf die Theorie, kann das Gütekriterium der „argumentativen Interpretationsabsicherung“ nur als etwa mittelmäßig erfüllt betrachtet werden. Hier wären mehr Verknüpfungen möglich gewesen.

3 *Regelgeleitetheit.* Ein wichtiges Kriterium bei der Beurteilung qualitativer Forschungsprojekte ist, inwiefern der Forschungsprozess regelgeleitet abläuft. Zwar ist qualitative Forschung grundsätzlich offen für Modifikationen des Vorgehens, dieses darf jedoch nicht völlig unsystematisch ablaufen. Die Regelgeleitetheit ist in vorliegender Untersuchung sichergestellt, indem das Vorgehen stets transparent gemacht wurde und zur Auswertung der Daten bewährte Auswertungsverfahren wie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) angewendet wurden. Etwas größere Regelgeleitetheit wäre allerdings bei der Dokumentenanalyse empfehlenswert gewesen. Dieses Kriterium kann somit als mittelmäßig erfüllt betrachtet werden.

4 *Nähe zum Gegenstand.* Zielsetzung der Studie war es, ein möglichst reichhaltiges Bild der Feedback-Prozesse in den fünf ausgewählten Veranstaltungen zu zeichnen. Dazu war es notwendig, möglichst nah am Gegenstand zu forschen. Dadurch, dass das Thema der Arbeit von hoher Relevanz für die beteiligten Lehrenden und Lernenden ist, wurde eine gute Zusammenarbeit mit diesen möglich. Das Verhältnis zwischen mir als Forschendem und den Beteiligten der Untersuchung war offen und gleichberechtigt. Bei den Gruppendiskussionen und Interviews handelt es sich zwar um „künstliche“ Situationen, jedoch wurden alle Erhebungen an der Universität durchgeführt und damit in einem natürlichen Umfeld. Das Kriterium „Nähe zum Gegenstand“ kann als gut erfüllt betrachtet werden.

5 *Kommunikative Validierung.* Mit „kommunikativer Validierung“ ist gemeint, dass zur Absicherung der Ergebnisse diese noch einmal den Beforschten vorgelegt werden und mit ihnen darüber diskutiert wird. In der vorliegenden Untersuchung fand diese kommunikative Validierung in zweierlei Hinsicht statt. Zum Abschluss der Analyse tauschte ich mich erneut mit einigen der Beteiligten informell über die Ergebnisse aus. Dies war zwar wenig systematisch, konnte aber die Interpretation noch einmal absichern. Zudem ist durch den Aufbau der Studie eine gewisse kommunikative Validierung gesichert. Die Ergebnisse der Online-Umfrage wurden zur Konzeption der qualitativen Instrumente genutzt. Somit konnten einige der Ergebnisse – z.B. zur Wichtigkeit von Feedback für verschiedene Wissens- und Assessment-Formen – tiefergehend mit den Beteiligten diskutiert werden. Dieses Kriterium ist somit relativ gut erfüllt.

6 *Triangulation.* Wie bereits eingangs dieser Studie im Rahmen der Darlegung des Untersuchungsdesigns erläutert wurde, diente das Prinzip der Triangulation als Grundlage bei der Wahl der Methoden. Um ein reichhaltiges Bild des Forschungsgegenstandes zu zeichnen, bediente ich mich sowohl qualitativer und quantitativer sowie reaktiver und non-reaktiver Methoden. Die Ergebnisse wurden an mehreren Stellen miteinander verglichen. So wurden z.B. die von den Studierenden in der Online-Umfrage als wahrgenommen definierten Feedback-Inhalte mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse verglichen. Auch konnte festgestellt werden, dass die Rollen, in denen sich die Lehrenden erleben (vgl. Interviews), nicht unbedingt den Rollen entsprechen, in denen sie von den Studierenden wahrgenommen werden (vgl. Online-

Umfrage). Insgesamt betrachtet kann das Kriterium der „Triangulation“ als gut erfüllt angesehen werden, obwohl noch mehr Vergleiche zwischen den Ergebnissen der einzelnen Methoden möglich gewesen wären.

Die Gütekriterien qualitativer Forschung sind somit relativ gut erfüllt. Kritisch beleuchten möchte ich an dieser Stelle noch die Aussagekraft der einzelnen Methoden. So konnte die Dokumentenanalyse lediglich einen Überblick über die in den Feedbacks vorhandenen Inhalte liefern und deren wichtigste Eckdaten auflisten. Ein differenzierter Blick auf die Verteilung der Komponenten (z.B. das Verhältnis von Lob zu Kritik) wäre für die weiteren Interpretationen dieser Arbeit interessant gewesen. Dennoch war die Dokumentenanalyse ein wichtiger Schritt dieser Arbeit, da ohne sie kein systematischer Vergleich der Feedbacks möglich gewesen wäre. Die Online-Umfrage wurde ihrem Zweck gerecht, einen ersten Eindruck von der Sichtweise Studierender auf das Thema Feedback zu gewinnen und relevante Fragestellungen für die qualitativen Untersuchungen aufzudecken. Allerdings nahmen nur 46 Studierende an dieser Befragung teil, was etwa 30 Prozent der Teilnehmer der Veranstaltungen entspricht. Damit blieb die Teilnahmequote hinter meinen Erwartungen zurück. Zudem ist die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt, da die Befragung nicht repräsentativ ist. Wie bereits im Rahmen der Interpretation erörtert wurde, gab es in der Online-Umfrage trotz Pretest einige Items, die von den Befragungsteilnehmern u.U. nicht wie intendiert verstanden wurden. Ein Pretest mit mehr Teilnehmern oder ein zweiter Pretest nach der Überarbeitung des Fragebogens hätten dem womöglich entgegenwirken können. Bei den Gruppendiskussionen unter Studierenden war einziges Auswahlkriterium für die Teilnehmer der Besuch an der entsprechenden Veranstaltung. Da die Teilnahme freiwillig war, konnten nicht so viele Studierende wie angestrebt für die Diskussionsrunden gewonnen werden. Mein persönlicher Eindruck ist, dass sich für die Diskussion eher die engagierten und interessierten Studierenden – sozusagen die „Leistungsträger“ der Veranstaltungen – gemeldet haben. Interessant wäre eine „buntere Mischung“ der Diskussionsgruppen gewesen. Relativ große Qualitätsunterschiede zeigten sich in Abhängigkeit vom Studiensemester der Diskutanten. So waren die Teilnehmerinnen der „Sozialpsychologie des Internets“ (alle drei im zweiten Semester) in der Diskussion sehr zurückhaltend, während sich in den anderen Diskussionen mit Studierenden höherer Semester rege Gespräche entwickelten. Zudem war auffällig, dass kaum negative Kritik geübt wurde, obwohl die Ergebnisse der Online-Umfrage darauf schließen ließen, dass zumindest einzelne Komponenten der Rückmeldung negativ bewertet werden würden. Womöglich hat meine Anwesenheit als Interviewerin für eine Verzerrung der Antworten gesorgt, was bei reaktiven Verfahren wie einer Gruppendiskussion nie ausgeschlossen werden kann. Vielleicht haben sich auch nur diejenigen Teilnehmer, die sehr zufrieden mit der Veranstaltung und dem Feedback waren, freiwillig zur Teilnahme an der Diskussion gemeldet. Die Interviews mit den Dozenten stellten eine sinnvolle Ergänzung zu den anderen Erhebungsmethoden dar. Ohne ihre Aussagen hätten die von den Studierenden gegebenen Antworten – z.B. hinsichtlich der vermuteten Intentionen der Dozenten im Feedback-Prozess – mit nichts abgeglichen werden können.

5 Rück- und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurden zwei Zielrichtungen verfolgt: Zum einen sollte ein theoretischer Orientierungsrahmen für das Thema Assessment-Feedback erarbeitet werden. Zum anderen sollte die Untersuchung des Assessment-Feedbacks in mehreren Veranstaltungen der Professur für Medienpädagogik Erkenntnisse darüber bringen, wie dieses Feedback unter den vom Bologna-Prozess gesetzten Bedingungen realisiert werden kann und welchen spezifischen Anforderungen es unterworfen ist.

Rückblick. Gebündelt unter den drei Schlagworten „die Wissensgesellschaft“, „die Wirtschaft“ und „der Bologna-Prozess“ wurden im Theorieteil der Arbeit die gegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen und politischen Herausforderungen für die Hochschule skizziert. Die veränderten Anforderungen an Studierende während und nach ihrem Studium bilden die gemeinsame Schnittmenge dieser Herausforderungen. Um in einer durch ständig wechselnde Aufgaben und Instabilität gekennzeichneten Arbeitswelt zu bestehen, benötigen Absolventen weit mehr als Faktenwissen. Der Erwerb von handlungsrelevantem Wissen, (Schlüssel-) Kompetenzen und der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen *sollte* Zielsetzung der Hochschullehre sein. Der Bologna-Prozess mit seiner Umstellung auf das zweistufige Bachelor- und Mastersystem, der Modularisierung von Studieninhalten und der Einführung eines Leistungspunkte-Systems mit studienbegleitenden Prüfungen stößt notwendige Veränderungen aber nur auf struktureller Ebene an. Um die gewünschten *Learning Outcomes* zu erreichen, bedarf es jedoch auch einer Neuerung der didaktischen Konzepte. Entscheidend ist dabei, dass Studierende nicht länger – wie in der traditionellen Vorlesungsstruktur – passive Rezipienten sein dürfen, sondern eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen müssen. Um diesen *Shift from Teaching to Learning* (vgl. Wildt, 2004a) zu realisieren darf eine Neuerung der Lehrmethoden aber nicht den Endpunkt der Veränderungen bilden. Entscheidend ist, dass auch die Assessment-Praxis an die neuen Aufgaben angepasst wird, da sonst die Gefahr besteht, dass Prüfungen „andere Ziele [...] messen, als das Lehren und Lernen an sich verfolgt“ (Schiefner, 2007, S. 60). Mittels eines *Assessment for Learning*, das im Kontrast zum *Assessment of Learning* nicht (alleinig) die Zertifizierung von Leistungen anstrebt, sondern auf die Förderung des Lernprozesses abzielt, können das *Was* und *Wie* des Lernens positiv beeinflusst werden. In diesen komplexen, authentischen und aktivierenden Assessments (vgl. Abschnitt 2.4) werden Lehrende aber nicht überflüssig. Wichtig ist, dass sie den Lernprozess mit zeitnahe, elaboriertem Feedback unterstützen. Zum einen kann dadurch der Lernprozess – insbesondere bei „mehrstufigen“ Assessments – unterstützt werden, zum anderen wird die Transparenz der Bewertung sicher gestellt. Da Feedback aber kein Prozess der Informationsübertragung, sondern ein „kommunikativer Akt“ (vgl. Abschnitt 3.3.1) zwischen Lehrenden und Lernenden ist, reicht ein Blick auf die Feedback-Formen und -Inhalte nicht aus, um diesen Prozess zu charakterisieren. Sowohl Lehrende als Feedback-Geber als auch Lernende als Feedback-Empfänger sind und werden im Feedback-Prozess motivational-emotional beeinflusst.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde basierend auf diesen Erkenntnissen ein reichhaltiges Bild des Feedback-Prozesses gezeichnet. Feedbacks im Rahmen von Assessments leisten einen wichtigen Beitrag zur Lernförderung sowie zur Transparenz der Bewertung. Mit Blick auf die Lehrenden wurde deutlich, unter welchen Rahmenbedingungen sie Feedback geben und welche Chancen und Herausforderungen sie mit dem Assessment-Feedback verbinden. Der Blick auf die Lernenden zeigte, ob, wann

und wie sie das Assessment-Feedback nutzen und welche Emotionen sie in diesem Prozess begleiten. Aus der Verknüpfung von Theorie und Praxis lassen sich nun im *Ausblick* weitere relevante Fragestellung für die Forschung sowie Handlungsimplicationen für die Praxis ableiten.

Wissenschaftlicher Ausblick. Der empirische Teil konnte im Wesentlichen die Ausführungen des Theorieteils belegen. Allerdings konnten auch neue Erkenntnisse zum Assessment-Feedback gewonnen werden, die in der Literatur bislang keine Berücksichtigung finden. So wird bisher zwar diskutiert, dass die von den Studierenden wahrgenommene Rolle des Lehrenden Einfluss auf die Feedback-Rezeption hat (vgl. Brendel et al., 2006, S. 77-78; Knight & Yorke, 2003, S. 129), dass aber der Lehrende u.U. gar nicht als glaubwürdige Quelle eines Feedbacks angesehen wird, da er nicht als kompetent eingestuft wird, findet bisher keine Berücksichtigung. Hier wäre weitere Forschung interessant, ab welchem „Kompetenzvorsprung“ Studierende das Feedback als wichtig erachten. Zudem konnte die empirische Studie herausarbeiten, dass die Note für Studierende eine große Bedeutung hat. Zwar würde die Mehrheit der Studierenden das Feedback einer Note vorziehen, allerdings häufig mit dem Beweggrund, die Note dann auf lange Sicht zu verbessern. Vor diesem Hintergrund wären weitere Untersuchungen interessant, wie intensiv sich Studierende tatsächlich mit dem Feedback beschäftigen wenn *keine* unmittelbare Verbesserung der Note möglich ist. Werden die Informationen tatsächlich langfristig für den Lernprozess genutzt?

Praxis-Ausblick. Um die Potenziale eines lernförderlichen Assessments und des dazugehörigen Feedbacks auszuschöpfen, ist es von großer Bedeutung, dass diesen einen festen Platz im gesamten Studium einnimmt. So kann eine Lern- und Feedback-Kultur entwickelt werden, die Studierende tatsächlich langfristig in der Entwicklung von Kompetenzen unterstützt und deren Fähigkeit zum selbstgesteuerten, lebenslangen Lernen fördert. Wie gerade eben schon im *wissenschaftlichen Ausblick* thematisiert, sind gerade diese langfristigen Effekte von Feedback momentan schwer einzuschätzen. Bei der empirischen Studie in dieser Arbeit mag der Grund dafür gewesen sein, dass Studierende aufgrund ihrer bisher geringen Erfahrung mit Feedback diese langfristigen Potenziale für sich noch nicht (bewusst) entdeckt haben. Meine Idee, um den Feedback-Prozess veranstaltungsübergreifender zu gestalten: Studierende sollten eine Art „Feedback-Akte“ (womöglich im Rahmen eines Lernportfolios²⁰²) anlegen, in denen sie ihre Feedbacks sammeln. Sie könnten sich anhand der Feedbacks eigene Ziele für ihr weiteres Studium stecken. Bedingung ist dabei, dass die Hinweise im Feedback auch über das jeweilige Assessment hinaus relevant sind, also nicht nur einen summarischen Charakter haben. Dies ist u.U. nicht bei allen Veranstaltungen möglich. Bei der „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ ist z.B. der formative Charakter des Feedbacks bereits relativ stark ausgeprägt. Die getroffenen Anmerkungen sind direkt in den folgenden Partneraufgaben umsetzbar. Beim Feedback auf die Rechercheaufgaben im Grundkurs Wissensmanagement sind hingegen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten auch und gerade Lernziele relevant, die Studierende über ihr gesamtes Studium hinweg verfolgen können. Hinsichtlich der Etablierung von Assessment-Feedback über die Professur für Medienpädagogik und den Studiengang „Medien und Kommunikation“ hinaus sind zwei Entwicklungsbedingungen zu nennen. Zum einen sollten auf „technischer“ Ebene Rahmenbedingungen geschaffen werden, die das Feedback-Geben begünstigen. Dazu zählt z.B., dass Lehrende sich den erhöhten Betreuungs-

²⁰² Vgl. für den Einsatz von Portfolios als „kognitives Werkzeug“ im Studiengang „Medien und Kommunikation“ der Universität Augsburg Jenert (2008, S. 71-74).

aufwand bei Feedback-intensiven Veranstaltungen auf ihr Lehrdeputat anrechnen können lassen sollten. Zum anderen ist Feedback-Geben auch eine Kultur-Frage. Lehrende werden Feedback in der Regel nur realisieren, wenn ihnen „von oben“ zeitliche Freiräume dafür eingeräumt werden und dieser Aufwand von allen Beteiligten honoriert wird.

Wie realistisch ist es nun, dass Assessment-Feedback einen festen Platz im Lehr-Lern-Prozess erhält? Sowohl die aktuelle Berichterstattung in der Presse (vgl. Bebbler, 2008; Herwig, 2008) als auch der Wissenschaftsrat (2008) als wichtigstes Beratergremium der deutschen Wissenschaftspolitik beklagen den desolaten Zustand der Lehre an deutschen Universitäten²⁰³. Neben fehlenden finanziellen und personellen Mitteln²⁰⁴ ist vor allen Dingen die geringe Bedeutung der Lehrtätigkeit für die akademische Karriere von Wissenschaftlern Ursache dieses Zustands: „Solange Leistungen in der Lehre deutlich weniger Anerkennung finden als Leistungen in der Forschung, ist eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre schwierig“ (Wissenschaftsrat, 2008, S. 21). Inwiefern sich dies in naher Zukunft ändern wird, ist schwierig einzuschätzen. Doch auch gesetzt dem Fall, dass in den kommenden Jahren ein Umdenken geschieht, wird das (hochwertige) Assessment-Feedback nahezu als letztes Glied in einer großen Reihe notwendiger Veränderungen und Neuerungen stehen. An erster Stelle steht die Entwicklung didaktischer Designs, die Studierenden einen aktiven Part im Lernprozess ermöglichen. An zweiter Stelle steht die Entwicklung von Assessment-Formen, die nicht nur dekontextualisiertes Faktenwissen prüfen, sondern gleichermaßen der Entwicklung und Diagnose von Kompetenzen dienen. Erst auf Basis dieser Vorarbeiten können Überlegungen zu den jeweils passenden Assessment-Feedbacks getroffen werden.

²⁰³ Zwar ist auch die Lehre an Fachhochschulen verbesserungswürdig, im Vergleich schneiden die Universitäten aber deutlich schlechter ab (Wissenschaftsrat, 2008, S. 43).

²⁰⁴ Um eine hohe Qualität der Lehre flächendeckend zu realisieren, müssen genügend finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Notwendig ist aber nicht nur eine Verbesserung der Betreuungsrelation, sondern auch eine gezielte Weiterentwicklung der didaktischen Fähigkeiten Lehrender. Bislang wird die didaktische Eignung Lehrender an den Universitäten nur unzureichend geprüft (Wissenschaftsrat, 2008, S. 45).

Literaturverzeichnis

- Accenture (2004). *Das richtige Wissen? Kompetenzvermittlung an deutschen Hochschulen*. Zusammenfassung online verfügbar unter: http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/428B1B39-F63B-4DE5-AFB8-67A81253F473/0/Bildungsstudie_Summary.pdf [zuletzt: 03.06.2008].
- Alberternst, C. (2007). Feedback geben - Feedback holen. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 165-179). Kröning: Asanger.
- Astleitner, H. (2002). *Qualität des Lernens im Internet: Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Atteslander, P. (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, & P. A. & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bargel, T., Müßig-Trapp, P. & Willige, J. (2008). Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. *HIS: Forum Hochschule*, 1/2008. Online verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200801.pdf [zuletzt: 11.10.2008].
- Bauer, H. G. & Munz, C. (2004). Erfahrungsgeleitetes Handeln lernen – Prinzipien erfahrungsgeleiteten Lernens. In F. Böhle & S. Pfeiffer & N. Sevsay-Tegethoff (Hrsg.), *Die Bewältigung des Unplanbaren* (S. 55-76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumgartner, P. (2002). IKT und die Qualität des Unterrichts. In A. Dobart (Hrsg.), *Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen vom 8.-12. Oktober 2001* (S. 302-332). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Baumgartner, P., & Laske, S. & Welte, H. (2000). Handlungsstrategien von LehrerInnen – ein heuristisches Modell. In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.), *Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rolf Dubs* (S. 247-266). St. Gallen: SKV.
- Bebber, F. v. (2008). Vorbildlicher Lehrstuhl. Turbokorrektur mit Zertifikat. *Spiegel.de*, 10.10.2008. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,583382,00.html> [zuletzt: 11.10.2008].
- Bianco, T. & Sippel, S. (2008). Praxisorientiertes Lernen trotz theoretischer Inhalte: Die Veranstaltung "Konstruktivismus - ein interdisziplinäres Paradigma". *w.e.b.Square*, (1). Online verfügbar unter: <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2008-01/7> [zuletzt: 14.09.2008].
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university:: What the student does* (2nd ed.). Buckingham, Maidenhead: Open University Press.

- Boekaerts, M. & Martens, R. (2006). Motivated Learning: What Is it and How Can it Be Enhanced? In L. Verschaffel & E. d. Corte (Ed.), *Advances in learning and instruction series: . Instructional psychology. Past, present, and future trends; sixteen essays in honour of Erik de Corte* / (pp. 113-129). Amsterdam: Elsevier.
- Böhle, F., Pfeiffer, S. & Sevsay-Tegethoff, N. (2004). *Die Bewältigung des Unplanbaren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bologna-Deklaration (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsministerinnen und -minister*, 19. Juni 1999. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf [zuletzt: 05.07.2008].
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Brendel, S., & Eggensperger, P. & Glatzer, A. (2006). Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Verantwortenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), 55-84.
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 81-89.
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (2007). Kriterienkatalog Berufsbefähigung. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Beiträge zur Hochschulpolitik: Vol. 5/2007. Bologna-Reader II: Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen* (S. 332-335). Bonn.
- Bund-Länder-Kommission (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BLK. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf [zuletzt: 28.08.2008].
- Bungard, W. (2005). Feedback in Organisationen: Stellenwert, Instrumente und Erfolgsfaktoren. In I. Jöns & W. Bungard (Hrsg.), *Feedbackinstrumente im Unternehmen. Grundlagen, Gestaltungshinweise, Erfahrungsberichte* (S. 7-28). Wiesbaden: Gabler.
- Carnell, E. (2000). Dialog, discussion and feedback - views of secondary school students on how others help their learning. In S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (pp. 46-61). London: RoutledgeFalmer.
- Chilcoat, G. W. (1988). Developing Student Achievement with Verbal Feedback. *NASSP Bulletin*, 72(8), 8-13.
- Csanyi, G. S., Jerlich, J., Pohl, M. & Reichl, F. (2007). Blackbox Lernprozess und informelle Lernszenarien. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. Van den Berk (Hrsg.), *Medien in der Wissenschaft: Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken* (S. 65-75). Münster: Waxmann.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Deci, E. L. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39), 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54-67.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.

- Deeprise, C. & Armitage C. (2005). Giving formative feedback in higher education. *Psychology Learning and Teaching*, 4(1), 43-46.
- Dempsey, J. V., Driscoll M. P. & Swindell, L. K. (1993). Text-Based Feedback. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive Instruction and Feedback* (pp. 21-54). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Dewe, B. & Weber, P. J. (2007). *Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen: Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie* (4., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Elander, J. (2004). Student assessment from a psychological perspective. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 114-121.
- Entwistle, N. (1997). Contrasting Perspectives on Learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 3–22). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2003). Einführung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. IX-XL). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europäisches Parlament (2005). *Halbzeitüberprüfung der Lissabon-Strategie*. Online verfügbar unter: http://www.mann-europa.de/sonstige_wirtschaft/halbzeit_lissabon_09-03-2005.pdf [zuletzt: 23.08.2008].
- Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Lissabon. Online verfügbar unter: <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussLissabon2000.pdf> [zuletzt: 23.08.2008].
- Falchikov, N. (1995). Improving Feedback To and From Students. In P. Knight (Ed.), *The Staff and Educational Development Series: . Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 157-166). London: Kogan Page.
- Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-108.
- Faulstich, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um "selbstgesteuertes Lernen". In S. Dietrich (Hrsg.), *DIE-Materialien für Erwachsenenbildung: Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 24–39). Frankfurt a.M.: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (DIE).
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fischer-Bluhm, K. (2005). Learning Outcome - ein Paradigmenwechsel? In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 118-123). Bielefeld: Bertelsmann.
- Flick, U. (2004). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gayk, F. (2005). *Schlüsselqualifikationen im 21. Jahrhundert: Ergebnisbericht*. Initiative SQ21. Online verfügbar unter: http://www.hs-owl.de/kom/fileadmin/download/Downloads/SQ21_-_Ergebnisbericht.pdf [zuletzt: 22.08.2008].
- Gibbs, G. & Simpson C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 1-31.

- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Hartney, E. (2007). Strategies for the management of lecturer stress in feedback tutorials. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 79-96.
- Hasselhorn, M. (2004). Metakognition. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hawelka, B. (2007). Problemorientiertes Lehren und Lernen. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 45-58). Kröning: Asanger.
- Heger, M. (2005). Studieren lehren. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 158–163). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heidenreich, M. (2002). Merkmale der Wissensgesellschaft. In A. Dobart (Hrsg.), *Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen vom 8.-12. Oktober 2001* (S. 334-363). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Herwig, M. (2008). Bildungsmisere. No Porno. *sueddeutsche.de*, 11.10.2008. Online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/542/313449/text/> [zuletzt: 11.10.2008].
- Higgins, R., & Hartley, P. & Skelton A. (2002). The Conscientious Consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007). Zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Bologna-Reader II: Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschule* (S. 22–34). Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik 05/2007. Online verfügbar unter: http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Reader_II_INTERNET.pdf [zuletzt: 06.08.2008].
- Hölscher, M. & Kreckel, R. (2006). Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(1), 62-81.
- Hoska, D. M. (1993). Motivating Learners Through CBI Feedback: Developing a Positive Learner Perspective. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive Instruction and Feedback* (pp. 105-132). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Huber, L. (2007). Bachelor, Master, Credits, and Modularization: The Case of Germany in an International Perspective. In B. M. Kehm (Ed.), *Looking Back to Look Forward. Analyses of Higher Education after the Turn of the Millennium* (pp. 107-116). Kassel: Jenior & Preßler.
- Hussy, W. (1993). *Denken und Problemlösen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Institut für Medien und Bildungstechnologie (2008). *Allgemeines zum Studiengang "Medien und Kommunikation"*. Universität Augsburg. Online verfügbar unter: <http://www.imb-uni-augsburg.de/studium/muk-studium/berblick> [zuletzt: 06.08.2008].

- Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. New York: Routledge.
- Jenert, T. (2008). *Kompetenzorientiertes Lernen im Bologna-Studium* (Masterthesis). Augsburg: Professur für Medienpädagogik, Universität Augsburg.
- Jöns, I. (2005). Feedbackprozesse in Organisationen: Psychologische Grundmodelle und Forschungsbefunde. In I. Jöns & W. Bungard (Hrsg.), *Feedbackinstrumente im Unternehmen. Grundlagen, Gestaltungshinweise, Erfahrungsberichte* (S. 29-50). Wiesbaden: Gabler.
- Jurecka, A. & Hartig, J. (2007). Computer- und netzwerkbasierendes Assessment. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 37-67). Berlin.
- Kersig, H. T. (2002). *Evaluation multimedialer Lernumgebungen unter besonderer Berücksichtigung der Motivationswirkung* (Dissertation). München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Knight, P. T. & Yorke M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Buckingham: Open University Press.
- Kohler, J. (2004). Schlüsselkompetenzen und "employability" im Bologna-Prozess. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 5-15). Online verfügbar unter: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlueselqualifikation/SchlueselStifter.pdf> [zuletzt: 14.09.2008].
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 213-218.
- Krause, U. -M, & Stark, R. & Mandl. H. (2003). *Förderung des computerbasierten Wissenserwerbs im Bereich empirischer Forschungsmethoden durch kooperatives Lernen und eine Feedbackmaßnahme* (Forschungsbericht Nr. 160). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2. aktualisierte und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- leo.org (2008). *Onlinewörterbuch Englisch-Deutsch*. Online verfügbar unter: <http://dict.leo.org/ende?lang=de&lp=ende> [zuletzt: 30.09.2008].
- London, M. & Sessa, V. I. (2006). Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303-329.
- Mandl, H., & Gruber, H. & Renkl A. (1994). Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In D. Häberle & G. Schmirber (Hrsg.), *Zur Zukunft der Hochschullehre. Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung* (S. 73-81). München: Akademie für Politik und Zeitgeschehen.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2002). Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In A. Dobart (Hrsg.), *Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen vom 8.-12. Oktober 2001* (S. 239-266). Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Marsden, N. (2008). Motivation durch Instruktion? Effekte der Induktion von Performanzzielorientierung. *zeitschrift für e-learning*, 3(1), 32-44.

- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). Online verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [zuletzt: 19.08.2008].
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mcalpine, L. (2004). Designing Learning as Well as Teaching: A Research-Based Model for Instruction that Emphasizes Learner Practice. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 119-134.
- Mirador, J. F. (2000). A move analysis of written feedback in higher education. *RELC Journal*, 31(1), 45-60.
- Mory, E. H. (1996). Feedback Research. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology. A project of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 919-983). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Möslein, K. (1999). *Medientheorien: Perspektiven der Medienwahl und Medienwirkung im Überblick* (Arbeitsbericht Nr. 10). München: Lehrstuhls für Allgemeine und Industrielle Betriebswirtschaftslehre, TU München. Online verfügbar unter: http://www.wi1.uni-erlangen.de/fileadmin/user_upload/downloads/publications/working_papers/TUM-AIB_WP_010_Moeslein_Medientheorien.pdf [zuletzt: 13.09.2008].
- Mulder, R. H. & Laubenbacher, S. (2007). Studierendenzentrierte Gestaltung von Hochschullehre. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 71-82). Kröning: Asanger.
- Müller, F. H. (2007). Studierende motivieren. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 31-43). Kröning: Asanger.
- Mürmann, M. (2005). Ohne 'P.A.D.' keinen 'Shift...!': Academic Development als Voraussetzung für eine veränderte Hochschullehre. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 246-250). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mutch, A. (2003). Exploring the Practice of Feedback to Students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 24-38.
- Narciss, S. (2004). The Impact of Informative Tutoring Feedback and Self-Efficacy on Motivation and Achievement in Concept Learning. *Experimental Psychology*, 51(3), 214-228.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback: Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2001). Das Können prüfen: Plädoyer für eine andere Prüfungsdidaktik. *GdWZ - Grundlagen der Weiterbildung*, 12(5), 202-205. Online verfügbar unter: [http://www.hum.tsn.at/cms/upload/pdf/Neuweg\(2001\).pdf](http://www.hum.tsn.at/cms/upload/pdf/Neuweg(2001).pdf) [zuletzt: 24.08.2008].
- Newstead, S. (2004). The purposes of assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 97-101.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- North, K. (2002). *Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen* (3., aktualisierte und erw. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Perpignan, H. (2003). Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice. *Language Teaching Research*, 7(2), 259-278.
- Pitts, S. E. (2005). 'Testing, testing...': How do students use written feedback? *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 218-229.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pommer, M. (2003). *Informatives Feedback: Wirkung auf Lernerfolg und Motivation bei computergestütztem Training sprachrezeptiver Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Pörksen, B. (2001). *Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Porst, R. (2000). *Question Wording - Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen*. Online verfügbar unter: http://www.gesis.org/Publikationen/berichte/ZUMA_How_to/Dokumente/pdf/how-to2rp.pdf [zuletzt: 15.08.2008].
- Ramsden, P. (1997). The Context of Learning in Academic Departments. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 198-216). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Reinmann, G. (2005). Individuelles Wissensmanagement – ein Rahmenkonzept für den Umgang mit personalem und öffentlichem Wissen (Arbeitsbericht Nr. 5). Augsburg: Professur für Medienpädagogik, Universität Augsburg.
- Reinmann, G. (2007). *Bologna in Zeiten des Web 2.0: Assessment als Gestaltungsfaktor* (Arbeitsbericht Nr. 16). Augsburg: Professur für Medienpädagogik, Universität Augsburg.
- Reinmann, G. & Eppler, M. J. (2008). *Wissenswege: Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Huber.
- Reis, O. & Ruschin, S. (2007). Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18(2), 6-9.
- Reiserer, M. & Mandl, H. (2001). *Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens* (Forschungsberichte Nr. 136). München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Ludwig-Maximilians-Universität. Online verfügbar unter: http://epub.ub.uni-muenchen.de/244/1/FB_136.pdf [zuletzt: 23.08.2008].
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ridgeway, J., McCusker, S. & Pead, D. (2006). *Literature review of e-assessment*. Futurelab (Report 10). Online verfügbar unter: http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Assessment_Review.pdf [zuletzt: 01.10.2008].
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students - how shall we know them?* London: Kogan Page.

- Rubin, R. S. (2006). The Academic Journal Review Process as a Framework for Student Developmental Peer Feedback. *Journal of Management Education*, 30(2), 378-398.
- Rust, C. (2002). The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departmental Assessment Strategies and Learner-Centred Assessment Practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158.
- Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- Schiefner, M. (2007). E-Assessment in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: What's new with the "E"? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(1), 59-72.
- Schulmeister, R. (2004). Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht: Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In U. Rinn & D. M. Meister (Hrsg.), *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule* (S. 19-49). Münster: Waxmann.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (Sonderausgabe). Reinbek: Rowohlt.
- Schüßler, I. (2005). Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik. In B. Dewe, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 88-94). Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/schuessler0501.pdf> [zuletzt: 29.09.2008].
- Seiler, Th. B. & Reinmann, G. (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine strukturgenetische Sicht. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 11-23). Göttingen: Hogrefe.
- Sheppard, K. (1992). Two Feedback Types: Do They Make A Difference? *RELC Journal*, 23(1), 103-110.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Sippel, S. & Florian, A. (2008). Die Bedeutung von Feedback im Blended Learning: Optimierung eines Feedback-Instruments in der Veranstaltung "Einführung in die qualitative Sozialforschung". *w.e.b.Square*, (1). Online verfügbar unter: <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2008-01/4> [zuletzt: 14.09.2008].
- Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128(3330), 969-977. Online verfügbar unter: http://www.bfskinner.org/f/teaching_machines.pdf [zuletzt: 16.09.2008].
- Skinner, B. F. (2005). *Science and Human Behavior* (Online-Publikation). Online verfügbar unter: http://www.bfskinner.org/f/Science_and_Human_Behavior.pdf [zuletzt: 15.09.2008].
- Slembek, E. (2001). Feedback als hermeneutischer Prozess. In Slembek, E. & Geißner, H. (Hrsg.), *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder* (2. Aufl., S. 63-79). St. Ingbert: Röhrig.

- Smith, P. L. & Ragan T. J. (1993). Designing Instructional Feedback for Different Learning Outcomes. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive Instruction and Feedback* (pp. 75-103). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sprenger, R. K. (2001). Wir verstehen uns doch? In Slembek, E. & Geißner, H. (Hrsg.), *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder* (2. Aufl., S. 151-164). St. Ingbert: Röhrig.
- Stahr, I. (2005). Biographisches Lernen als didaktisches Prinzip in hochschuldidaktischer Weiterbildung. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 297-302). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stangl, W. (o.J.). *Das Johari-Fenster*. Online verfügbar unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Joharifenster.shtml> [zuletzt: 15.09.2008].
- Stapf, K. H., & Fischer, P. M. & Degner U. (1986). Über die informationelle und motivationale Wirkung verschiedener Rückmeldungsmodalitäten beim Lernen. In K. Däumling & J. Sauer (Hrsg.), *Aspekte psychologischer Forschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Erwin Roth* (S. 221-236). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Stark, J. (2005). Anforderungen der Wissensgesellschaft: Vortrag anlässlich der Abschlussfeier für Absolventen des Studiengangs Informationsmanagement und Informationstechnologie in Hildesheim am 4. Dezember 2004. *Hildesheimer Universitätsreden, 4*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Steinhübl, D. (2003). *Die universitäre Lehre der Zukunft - mit neuem Wissen? Betrachtungen am Beispiel Augsburgs*. Hamburg: Kovac.
- Szczyrba, B. (2005). Lehren und Lernen aufeinander beziehen - Eine beziehungsweise wissenschaftliche Sicht auf die Hochschullehre. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 307-313). Bielefeld: Bertelsmann.
- Tai, G. X. L. & Yuen, M. C. (2007). Authentic assessment strategies in problem based learning. In R. J. Atkinson, C. McBeath, S. K. Soongs & C. Cheers (Eds.), *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*. Online-Tagungsband (pp. 983-999). Online verfügbar unter: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/tai.pdf> [zuletzt: 14.09.2008].
- Teichler, U. (2005). Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 314-320). Bielefeld: Bertelsmann.
- Teichler, U. (2007). Old Problems and New Solutions or New Problems and Old Solutions? A Personal Account of the Debate on the Relationships between Higher Education and the World of Work. In B. M. Kehm (Ed.), *Looking Back to Look Forward. Analyses of Higher Education after the Turn of the Millennium* (pp. 117-138). Kassel: Jenior & Preßler.
- Thurau, M. (2008). Studienreform. Der Bachelor-Bankrott. [sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de), 01.10.2008. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/643/312557/text/> [zuletzt: 11.10.2008].
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.

- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156.
- Voss, H.-P. (2005). Anmerkungen zur Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studium. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 337-343). Bielefeld: Bertelsmann.
- Walter, T. (2006). *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watkins, C. (2000). Feedback between teachers. In S. Askew (Ed.). *Feedback for Learning* (pp. 65-80). London: RoutledgeFalmer.
- Watson, P. (2002). The Role and Integration of Learning Outcomes into the Educational Process. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), 205-219.
- Weisweiler, S. & Braumandl, I. (2007). Zeit für die Lehre: Effektives Zeit- und Selbstmanagement. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.). *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 3-16). Kröning: Asanger.
- Welbers, U. (2005). The Shift from Teaching to Learning: Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 357-365). Bielefeld: Bertelsmann.
- Welzel, A. (2005). Auf Köpfe im Studium einwirken: Das Zusammenwirken von Lehr- und Lernstrategien bei der Produktion von Wissen. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 366-373). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press.
- Wild, E., & Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 203-268). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Wildt, J. (2004a). 'The Shift from Teaching to Learning' - Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168-178). Düsseldorf.
- Wildt, J. (2004b). Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 22-24). Online verfügbar unter: <http://www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/bologna/Schlüsselqualifikation/SchlüsselStifter.pdf> [zuletzt 14.09.2008].
- Wing, K. T. (1990). Implications of Feedback Research for Group Facilitation and the Design of Experiential Learning. *Small Group Research*, 21(1), 113-127.
- Winteler, A. & Krauß, T. (2005). Mediational Learning: Zur Veränderung von Lehrkonzepten. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 381-385). Bielefeld: Bertelsmann.

- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> [zuletzt: 15.07.2008].
- Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Wunder, K. (2001). Feedback effektiv gestalten: Empirische Befunde zu Gestaltungsmerkmalen und Effekten. In Slembek, E. & Geißner, H. (Hrsg.), *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder* (2. Aufl., S. 38-51). St. Ingbert: Röhrig.
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback. *RELC Journal*, 38(1), 38-52.
- Zumbach, J. (2003). *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.