

Elisabeth FISCHER<sup>1</sup> & Martin HÄNZE (Kassel)

## **Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen durch semesterbegleitendes Feedback zu Studienbeginn**

### **Zusammenfassung**

Im Rahmen von Seminaren mit insgesamt 197 Studierenden wurde versucht, die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten mit Hilfe von wiederholtem Feedback zu kurzen Texten zu fördern. Dabei wurden zwei Feedbackformen experimentell verglichen. Gegenüber Rückmeldungen in Form von Punkten (Kontrollbedingung) wies ein ausführliches Feedback (Experimentalbedingung) Vorteile auf: Es wurde z. B. als hilfreicher und lernförderlicher empfunden. Auch eine Verbesserung der studentischen Texte im Laufe des Semesters ließ sich nur für die Experimentalgruppe zeigen.

### **Schlüsselwörter**

Wissenschaftliches Schreiben, Feedback, Hochschullehre

---

<sup>1</sup> E-Mail: [ElisabethFischer@uni-kassel.de](mailto:ElisabethFischer@uni-kassel.de)



## **Supporting writing competences through regular feedback in higher education**

### **Abstract**

In the context of seminars with a total of 197 students, the development of writing competences was supported by means of regular feedback on short texts. Two forms of feedback were tested in an experimental setting. The results showed that elaborated feedback (experimental condition) proved superior to feedback in the form of points (control condition). Elaborated feedback was more helpful and supported learning more effectively. Furthermore, only the student texts in the experimental group improved over the course of the semester.

### **Keywords**

Scientific writing, feedback, teaching in higher education

## **1 Einleitung**

Eine der Kompetenzen, die Studierende im Laufe ihres Studiums erwerben müssen, ist das wissenschaftliche Schreiben. Studentische Texte sollen sich nicht nur durch eine fehlerfreie Schriftsprache ausweisen, sondern auch die stilistischen und rhetorischen Merkmale der Wissenschaftssprache und fachspezifische Besonderheiten, was z. B. begriffliche Konventionen und Textaufbau betrifft, berücksichtigen sowie formalen Gestaltungsregeln, beispielsweise beim Zitieren, genügen. Dabei handelt es sich nach KRUSE (2003) beim wissenschaftlichen Schreiben um einen höchst anspruchsvollen Selbstmanagementprozess, in dem intellektuelle, sprachliche, motivationale und kommunikative Ressourcen zu mobilisieren sind. Studierende müssen lernen, die Sprache ihres Faches zu identifizieren und zu reproduzieren – die rhetorischen Gepflogenheiten, die Argumentationsmuster, die stilistischen Besonderheiten und die Präsentation von bestehendem Wissen, die von der Diskursgemeinschaft des Faches geprägt sind (KRUSE, 2003).

STEINHOFF (2007) modelliert die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz in vier Teilprozessen, die z. T. auch parallel verlaufen und ineinander greifen können. Zunächst versuchen die Studierenden, den neuen sprachlichen Anforderungen durch Transposition der Alltagssprache und Imitation wissenschaftlicher Sprache zu begegnen. Auf diese Anfangsphase folgt dann das Stadium der Transformation, in dem das Bewusstsein für die Charakteristika wissenschaftlicher Texte wächst, das Ausdrucksspektrum aufgebaut und der nichtwissenschaftliche Sprachgebrauch nach und nach durch den wissenschaftlichen ersetzt wird. Bei dem Versuch, sich schriftsprachlich elaboriert auszudrücken, passieren noch manche Brüche und Fehler, die/der Schreibende nähert sich dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch aber stetig an. Als letzte Stufe nennt STEINHOFF die kontextuelle Passung, in der es schließlich gelingt, domänentypische Ausdrücke und Konstruktionsmuster kontextuell passend einzusetzen und den jeweiligen Konventionen wissenschaftlichen Schreibens zu entsprechen.

Dass es angesichts dieser komplexen Lernaufgabe zu Aneignungsproblemen kommt, ist kaum verwunderlich. POHL (2007) hat eine Liste typischer Mängel von Studienarbeiten zusammengestellt. Sie umfasst schriftsprachliche Schwächen wie Orthographie-, Zeichensetzung- und Grammatikfehler, Formulierungsschwierigkeiten, z. B. Ausdrucksprobleme und begriffliche Konfusionen, textorganisatorische Mängel, z. B. fehlende Begründung und Zielsetzung von Texten oder ungenügende Präzision und Stringenz, und schließlich auch wissenschaftsspezifische Mängel, beispielsweise beim Zitieren und Referieren, aber auch Argumentationschwächen und mangelnde Strukturiertheit.

Über den tatsächlichen Zustand der studentischen Schreibkompetenz zu Beginn des Studiums ist allerdings wenig bekannt. So liegen bislang weder Schreibtests oder Analysen realer Studierendentexte mit großen Stichproben vor, die verallgemeinerbare Aussagen zulassen. In den vergangenen Jahren gab es jedoch Bemühungen, sich mit Hilfe von Studierendenbefragungen zu eigenen Schreibkompetenzen und Unsicherheiten ein Bild von den Problemen zu machen, die die Studierenden bei dem Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens haben.

Im Jahr 2003 befragten DITTMANN, GENEUSS, NENNSTIEL & QUAST 283 Studierende der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg aus den Fächern Psychologie, Volkswirtschaftslehre, Literaturwissenschaft und Linguistik zu ihren Erfahrungen mit wissenschaftlichem Schreiben. Dabei gab die große Mehrheit der Studierenden (81 %) an, Probleme mit dem akademischen Schreiben zu haben. Von diesen 230 Studierenden hatte jeder Fünfte bereits einmal eine Hausarbeit abgebrochen. Etwa ein Drittel berichtete von Schwierigkeiten, den Inhalt der Forschungsliteratur zu verstehen; 44 % gaben an, Probleme mit dem Zusammenfassen von wissenschaftlicher Literatur zu haben, und fast die Hälfte der Studierenden empfand es als schwierig, den Stil ihres Faches zu treffen. Bei Schreibproblemen würden laut der Befragung 90 % der Studierenden gern eine Schreibberatung in Anspruch nehmen.

SCHELLER, ISLEIB & SOMMER (2013) zeigten in einer Befragung mit über 7000 Studienanfängerinnen und -anfängern u. a., dass die meisten Studierenden ihre schriftsprachlichen Kompetenzen durchaus positiv bewerten: 69 % der Studienanfänger/innen schätzten ihr Wissen im Bereich der orthographischen und grammatischen Regeln der deutschen Sprache als ausreichend und nur 2 % als nicht ausreichend ein. Ihre Ausdrucksfähigkeit in Deutsch beurteilten sogar 78 % als ausreichend und nur 1 % als nicht ausreichend. Gleichzeitig stimmen 75 % der Befragten der Aussage zu, dass viele Studienanfänger/innen zu Studienbeginn Wissens- und Fähigkeitsdefizite hätten, die sie im Laufe der ersten Semester beheben müssten.

KRUSE, MEYER & EVERKE BUCHANAN (2015) befragten Studierende ( $N = 853$ ) und Lehrende ( $N = 148$ ) der Universität Konstanz zum wissenschaftlichen Schreiben und berichten, dass nur etwa ein Drittel der Bachelorstudierenden sich darin sicher fühlt, den Stil wissenschaftlicher Texte zu treffen; unter den Studierenden im ersten Studienjahr lag dieser Anteil sogar nur bei knapp 20 %. Im Vergleich mit anderen Studienkompetenzen wie z. B. Mitschreiben im Unterricht, Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Texte, Prüfungsvorbereitung oder Fachwissen präsentieren zeigt sich, dass die Unsicherheit der Studierenden, wenn es um wissenschaftliches Schreiben geht, am größten ist – auch dies gilt v. a. für den Be-

ginn des Studiums. In Übereinstimmung mit der Unsicherheit der Studierenden in puncto wissenschaftliches Schreiben schätzen auch die Lehrenden die studentischen Kompetenzen in diesem Bereich mit Abstand als am geringsten ein – nur 17 % der Lehrenden halten die Studierenden hier für kompetent. Gleichzeitig betrachten sie das wissenschaftliche Schreiben als eine der wichtigsten Kompetenzen. Auf die Frage, welche Art von Unterstützung sich die Studierenden für das wissenschaftliche Schreiben wünschen würden, antworten über 80 % der Bachelorstudierenden, dass sie v. a. mehr Feedback für ihre Texte hilfreich fänden. Damit ist Feedback in der Studie von KRUSE et al. (2015) – vor einer besseren Anleitung für das Schreiben im Rahmen von regulären Lehrveranstaltungen (77 %), Online-Schreib-Hilfen, professionelle Schreibberatung oder Schreibtraining (je mehr als 50 %) – die beliebteste Unterstützungsmaßnahme.

## 2 Lernen mit Hilfe von Feedback

Lernprozesse können durch Feedback wirksam gefördert werden. In seiner Synthese von 23 Meta-Analysen über Feedback im Unterricht berichtet HATTIE (2009) eine mittlere Effektstärke von  $d = 0.73$  – damit rangiert es unter den untersuchten Merkmalen an zehnter Stelle, was den Einfluss auf das Lernen anbelangt. Die große Varianz (von  $d = 0.12$  bis  $d = 2.87$ ) zwischen den Befunden einzelner Metastudien zeigt allerdings an, dass die Wirkung von Feedback nicht immer gleich, sondern abhängig von verschiedenen Faktoren ist. Bei ihrem Versuch, die große Variabilität von Effekten von Feedback-Interventionen aufzuklären, untersuchten KLUGER & DENISI (1996) in ihrer Metaanalyse verschiedene potentielle Moderatoren. Dabei zeigte sich, dass einfaches Lob und selbstwertgefährdendes, entmutigendes Feedback kaum lernförderlich wirkt. Dagegen steigerte sich der Lerneffekt, je direkter sich das Feedback auf eine konkrete Aufgabe und deren Lösung bezieht.

HATTIE & TIMPERLEY (2007) definieren Feedback als Information von einem Akteur – beispielsweise einem Lehrer, Mitschüler oder von Eltern – mit Bezug auf eine Aufgabe, die die Diskrepanz zwischen der erbrachten Leistung bzw. dem ak-

tuellen Verständnis von Lerninhalten und dem angestrebten Lernziel verringern soll. Um lernförderlich wirken zu können, muss es also einen konkreten Bezugspunkt haben und der/dem Lernenden Hinweise geben, mit denen sie/er die Lücke zum gesetzten Lernziel verkleinern kann. Die Autoren entwickeln ein Modell mit drei zentralen Fragen und vier Dimensionen und empfehlen jeweils Informationen zum angestrebten Lernziel, dem bisherigen und noch notwendigen Fortschritt zu dessen Erreichung und den weiteren Arbeitsschritten zu geben. Dabei sollte es sich auf die bereits erbrachte Leistung, das Verstehen der Aufgabe und die regulativ-metakognitive Ebene des Lernprozesses beziehen, nicht aber auf die Person selbst.

Speziell für den Hochschulbereich beschreiben GIBBS & SIMPSON (2004) die Vorteile formativen Feedbacks, bei dem auf regelmäßige Arbeitsaufträge jeweils ein Feedback gegeben wird. Dabei sollen auch hier die erbrachte Leistung und der Lernprozess im Vordergrund stehen, nicht aber die/der Studierende selbst. Für eine möglichst lernförderliche Wirkung von Feedback an der Hochschule nennen sie weiter die organisatorische Voraussetzung, dass es frühzeitig genug gegeben wird, damit die Studierenden die Rückmeldungen noch für ihr weiteres Lernen nutzen können. Schließlich machen GIBBS & SIMPSON auch auf das Problem aufmerksam, dass Feedback häufig gar nicht erst gelesen und manchmal auch nicht verstanden wird. Die Rezeption von Feedback sei insbesondere dann problematisch, wenn gleichzeitig auch Noten vergeben würden. Wenn es keine Bewertung gäbe, würden die Studierenden ihr Feedback aufmerksamer lesen und eher für ihr weiteres Lernen nutzen.

Als eine besondere Form der Rückmeldung konnte das Peer-Feedback in den vergangenen Jahren zunehmend wachsendes Interesse in der Forschung verzeichnen. Von Peer-Feedback spricht man, wenn Lerner/innen von anderen Lernerinnen/Lernern des gleichen oder ähnlichen Status Rückmeldung erhalten (vgl. TOPPING, 1998). Im universitären Kontext kann es bei einer Vielzahl von Aufgaben angewendet werden – Schreibaufgaben, Portfolios, mündliche Präsentationen, Gruppenarbeiten. Vor allem für Schreibaufgaben findet TOPPING (1998), dass das Feedback der Peers mindestens ebenso hilfreich ist wie das der Lehrperson. NELSON & SCHUNN (2009) untersuchten Merkmale von Peer-Feedback zu student-

schen Texten, deren Einfluss auf die anschließende Umsetzung sowie das Verständnis und die Zustimmung zum Feedback als potentielle Mediatoren. Einer ihrer zentralen Befunde ist, dass das Verstehen des Feedbacks die Wahrscheinlichkeit seiner Implementation, also der Umsetzung in einer Überarbeitung des eigenen Textes, deutlich erhöht. Dabei wurde das Verständnis durch Verbesserungsvorschläge und die genaue Angabe von Problemen erleichtert, während das bloße Erklären von Fehlern zu geringerem Feedbackverständnis führte.

VAN ZUNDERT, SLUIJSMANS & VAN MERRIËNBOER (2010) berichten, dass Studierende mit hohem Leistungsniveau sich als bessere und kritischere Feedback-Geber/innen erweisen. Verschiedene Studien zeigen zudem, dass sich die Feedbackqualität von Peers durch Anleitungen und Trainings deutlich steigern lässt (MIN, 2005; SLUIJSMANS, BRAND-GRUWEL, VAN MERRIËNBOER & BASTIAENS, 2003; VAN ZUNDERT, SLUIJSMANS & VAN MERRIËNBOER, 2010). So kommentieren Studierende, die ein Feedback-Training absolviert haben, die Arbeiten ihrer Peers beispielsweise mit konstruktiveren, spezifischeren und relevanteren Hinweisen (MIN, 2005; SLUIJSMANS et al., 2003).

In Zusammenschau der Literatur gehen wir davon aus, dass ein regelmäßiges, informatives, auf die individuelle Leistung Bezug nehmendes Feedback durch entsprechend geschulte Peers die Kompetenz von Studierenden im wissenschaftlichen Schreiben nachhaltig günstig beeinflussen kann. Im Folgenden wird daher ein Projekt präsentiert, das die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Studierenden zu Beginn ihrer universitären Ausbildung durch ein lehrveranstaltungsintegriertes Feedbackkonzept mit den beschriebenen Eigenschaften anstrebt. Dabei wird untersucht, wie die Studierenden das semesterbegleitende Feedback rezipieren, ob ausführliches Feedback gegenüber einer Rückmeldung in Form von Punkten positiver bewertet wird und welchen Einfluss das Feedback auf die Entwicklung der studentischen Schreibkompetenz hat.

## **3 Methode**

### **3.1 Setting**

Die Wirkung von Feedback bei der Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz wurde in der vorliegenden Studie im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Grundausbildung von Lehramtsstudierenden an der Universität Kassel im Sommersemester 2014 untersucht. Als Teil ihrer Studienleistung mussten die Studierenden in den Seminaren eines Basismoduls wöchentlich so genannte Lernfragen zu den behandelten Konzepten und Themen beantworten. Die Antworttexte (ca. 300 Wörter) wurden auf eine Lernplattform geladen, innerhalb weniger Tage von Tutorinnen/Tutoren (s. u.) gelesen und bewertet und den Studierenden dann mit den Rückmeldungen auf der Lernplattform wieder zugänglich gemacht. Pro Woche konnten dabei zehn Punkte erreicht werden, sieben für die inhaltliche Korrektheit der Antworten und drei für die Textqualität. Nach zehn Wochen mussten die Studierenden wenigstens 70 Punkte erreicht haben, um das Modul zu bestehen. Durch die regelmäßigen Rückmeldungen zur Textqualität sollte den Studierenden transparent gemacht werden, inwieweit sie den Anforderungen bereits genügen und in welchen Bereichen sie sich noch verbessern müssen. Die wöchentliche Feedback-Schleife sollte den Studierenden die Möglichkeit geben, das Erlernte wiederholt einzuüben und so ihre wissenschaftliche Schreibkompetenz nach und nach zu verbessern.

### **3.2 Tutorenkonzept**

Da die wöchentliche Durchsicht der studentischen Texte nicht von den Dozierenden geleistet werden konnte, wurden Studierende aus höheren Semestern mit guter Sprach-, Ausdrucks- und Textkompetenz als Feedback-Peers bzw. Tutorinnen/Tutoren eingesetzt. Um möglichst geeignete Tutorinnen/Tutoren zu finden, mussten die Bewerber/innen im Rahmen des Auswahlprozesses bereits Feedback zu studentischen Kurztexten formulieren. Bei der Schulung wurde nicht nur die korrekte Diagnose einzelner Fehlertypen trainiert, es wurden auch Hinweise und



Verbesserungsvorschläge gesammelt, die den Studierenden bei spezifischen Problemen helfen könnten. Außerdem wurden die Tutorinnen/Tutoren explizit dazu angehalten, ihre Anmerkungen freundlich zu formulieren, auch positive Aspekte zu benennen, und ihr Feedback als Hilfestellung und nicht als Bewertung zu begreifen. Zur Korrektur der studentischen Texte wurde den Tutorinnen/Tutoren eine Musterlösung für die jeweiligen Aufgaben und ein Raster zur Bewertung der Textqualität zur Verfügung gestellt. In einem wöchentlichen Tutorentreff konnten Unklarheiten und konkrete Bewertungsfragen mit der leitenden Dozentin geklärt werden.

### **3.3 Instrumente**

Zur Beurteilung der Textqualität wurde auf Basis des Züricher Textanalyserasters (NUSSBAUMER & SIEBER, 1994) ein Instrument entwickelt, das die Beurteilung von drei Aspekten der studentischen Kurztexte vorsah: (1) schriftsprachliche Korrektheit, (2) Textkohärenz und logische Argumentation und (3) Ausdruck und „Wissenschaftlichkeit“. Die erste Kategorie umfasst die Bereiche Rechtschreibung (z. B. Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion) und Grammatik (z. B. Wort- und Satzbau). Der zweite Teilbereich bezieht sich auf die Textstruktur (z. B. Einleitungssatz, logischer Aufbau, sinnvolle Gliederung) und die Führung der Leserin/des Lesers durch, beispielsweise, Metakommunikation oder Kohäsionsmittel. Der dritte Komplex schließt u. a. Semantik, Abwechslungsreichtum in Wortwahl und Satzbau, einen dem Wissenschaftskontext angemessenen Ausdruck, die korrekte Verwendung wissenschaftlicher Begriffe, die Reflexion der persönlichen Meinung und das Bewusstsein für die Fragilität wissenschaftlicher Erkenntnisse ein. Für jeden dieser drei Aspekte wurde je ein Punkt vergeben, so dass pro Abgabe maximal 3 Punkte für die Textqualität erreicht werden konnten. Dieses Maß der Textqualität hat eine interne Konsistenz von Cronbach's  $\alpha = .88$ .

Um die Wirkung des Feedbacks evaluieren zu können, wurde am Ende des Semesters eine Befragung mit den Studierenden durchgeführt. Dazu wurde ein Instrument entwickelt, das neben wenigen demographischen Angaben und einer Einschätzung des Seminarkonzeptes mit den Lernfragen auch die Rezeption, Nutzung und Be-

wertung des Feedbacks erfasst. Für die folgenden Analysen wurden die Skalen *Feedback-Nützlichkeit* (drei Items, Cronbach's  $\alpha = .87$ , z. B. „Ich fand das Feedback hilfreich.“), *Bewertungstransparenz* (drei Items, Cronbach's  $\alpha = .89$ , z. B. „Ich konnte die Bewertung meist gut nachvollziehen.“) und *Feedback-Wirkung* (drei Items, Cronbach's  $\alpha = .91$ , z. B. „Ich weiß durch das Feedback nun besser, woran ich beim Texteschreiben noch arbeiten muss.“) gebildet. Die Angaben wurden mit einer sechs-stufigen Likert-Skala (1 = *trifft gar nicht zu*, 6 = *trifft völlig zu*) erhoben. Die drei Skalen korrelieren miteinander ( $r = .47$  bis  $r = .68$ ), sind aber konzeptuell hinreichend unterschiedlich und jede für sich von inhaltlichem Interesse. Außerdem wurde erfragt, wie häufig sich die Studierenden ihr Feedback angeschaut haben (1 = *nie*, 6 = *immer*). Durch den personalisierten Versand der Einladungen zur Online-Befragung konnte eine Zuordnung zu den studentischen Leistungsdaten hergestellt werden.

### 3.4 Design

Die Wirkung des ausführlichen Feedbacks wurde in einem experimentellen Untersuchungsdesign überprüft. Die Studierenden wurden zufällig in zwei Gruppen aufgeteilt: Die Experimentalgruppe erhielt neben den Punkten auch Anmerkungen, Erklärungen und Verbesserungsvorschläge zu ihren Texten, während der Kontrollgruppe die Bewertung des Inhalts und der Textqualität-Kategorien nur numerisch rückgemeldet wurde. Um Konfundierungen der Feedbackbedingungen mit Seminarzugehörigkeit und Tutorinnen/Tutoren zu vermeiden, wurden die Studierenden in jedem Seminar gleichmäßig auf Experimental- und Kontrollgruppe verteilt und den Tutorinnen/Tutoren wurden gleich viele Studierende beider Bedingungen aus allen Seminaren zugewiesen.

### 3.5 Stichprobe

An den sieben parallelen, inhaltsgleichen Seminaren des Basismoduls nahmen insgesamt 197 Lehramtsstudierende teil (35 % männlich, 65 % weiblich). Diese waren im Mittel 23.6 Jahre alt ( $SD = 5.38$ ,  $Md = 22$ ) und überwiegend im zweiten

Fachsemester ( $Md = 2$ ,  $M = 3.4$ ,  $SD = 2.12$ ). Experimental- und Kontrollgruppe unterschieden sich nicht signifikant bzgl. Alter und Geschlecht. Auch bzgl. der Textqualität zu Beginn des Semesters gab es keinen Unterschied – beide Gruppen erhielten in der ersten Woche durchschnittlich 2.8 Punkte. Der größte Teil der Studierenden ( $n = 178$ ) erreichte durch Abgabe seiner Lernfragen insgesamt 70 Punkte und erbrachte so die Studienleistung; weitere 11 Studierende hatten die Möglichkeit, mit Hilfe einer Zusatzaufgabe ebenfalls noch zu bestehen. Aufgrund technischer Einschränkungen liegen nur von 187 Studierenden Daten zur Textqualität für die Auswertungen im Rahmen dieser Untersuchung vor. Im Mittel erreichten die Studierenden pro Woche 8.6 ( $SD = 0.64$ ) von insgesamt 10 Punkten für die Lernfragen, wovon im Mittel 2.7 ( $SD = 0.33$ ) Punkte auf den Bereich der Textqualität entfielen. An der Abschlussbefragung nahmen 130 Studierende (66 %) teil, fünf von ihnen absolvierten den Fragebogen jedoch nicht vollständig.

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung und der Bewertung der Textqualität beschrieben. Dabei werden zunächst jeweils die Ergebnisse für die Gesamtheit der Studierenden angegeben, bevor anschließend die Wirkung der Experimentalbedingung berichtet wird.

Die Befragung am Semesterende zeigt, dass sich der überwiegende Teil der Studierenden das Feedback jede Woche tatsächlich angeschaut hat (69 %). Im Mittel empfanden sie es als eher hilfreich ( $M = 3.6$ ,  $SD = 1.61$ ) und konnten die Bewertung nachvollziehen ( $M = 4.2$ ,  $SD = 1.43$ ), schätzten die lernförderliche Wirkung der Rückmeldungen jedoch als eher gering ein ( $M = 2.7$ ,  $SD = 1.46$ ).

Im Vergleich der beiden Feedbackbedingungen wird deutlich, dass die Experimentalgruppe ihr Feedback tendenziell noch häufiger angeschaut hat als die Kontrollgruppe ( $M_{EG} = 5.6$ ,  $SD = 1.02$ ;  $M_{KG} = 5.1$ ,  $SD = 1.39$ ), der Unterschied ist jedoch nur marginal signifikant ( $t(118) = 1.95$ ,  $p = .05$ ). Bedeutsame Unterschiede zeigen sich bei der Bewertung des Feedbacks: Die Studierenden der Experimentalgruppe

empfanden es als hilfreicher (Feedback-Nützlichkeit:  $t(120) = 4.66, p < .001; M_{EG} = 4.2, SD = 1.35; M_{KG} = 2.9, SD = 1.61$ ), konnten die Bewertung besser nachvollziehen (Bewertungstransparenz:  $t(121) = 4.44, p < .001; M_{EG} = 4.7, SD = 1.18; M_{KG} = 3.6, SD = 1.46$ ) und waren auch im Hinblick auf die lernförderliche Wirkung des Feedbacks zuversichtlicher (Feedback-Wirkung:  $t(121) = 3.12, p < .01; M_{EG} = 3.1, SD = 1.50; M_{KG} = 2.3, SD = 1.33$ ).

Um zu überprüfen, ob die Textqualität sich im Laufe des Semesters verbesserte, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit Test auf linearen Trend berechnet. Da die Lernfragen in der ersten Woche aus didaktischen Gründen besonders wohlwollend bewertet wurden und für die zehnte Woche nur noch wenige Texte vorliegen, wurden diese beiden Wochen aus den Analysen ausgeschlossen. Um eine Verzerrung der Ergebnisse durch den listenweisen Ausschluss von Personen mit fehlenden Werten zu vermeiden, wurden die fehlenden Werte mit SPSS imputiert (6.2 %).

Ungeachtet der experimentellen Bedingungen bildet sich für die Textqualität im Laufe des Semesters ein positiver linearer Trend ab ( $F(1,186) = 6.34, p < .05$ ). Bei genauerer Untersuchung der drei Teilkomponenten der Textqualität wird ersichtlich, dass dieser Befund primär auf die schriftsprachliche Korrektheit zurückgeht. Nur hier zeigt sich ein positiver linearer Zusammenhang mit der Zeit ( $F(1,186) = 10.12, p < .01$ ).

Ein Vorteil der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe zeigt sich bei separater Untersuchung der Versuchsbedingungen: Positive lineare Trends liegen jeweils nur für die Experimentalgruppe vor – für die Textqualität insgesamt mit  $F(1,94) = 7.03, p < .01$  und für die schriftsprachliche Korrektheit mit  $F(1,94) = 10.34, p < .01$ . In der Gesamtanalyse mit Experimental- und Kontrollgruppe wird der Interaktionseffekt zwischen Woche und Feedbackbedingung jedoch nicht signifikant.

## 5 Diskussion

Die vorliegende Studie hat die Wirksamkeit von Feedback im Kontext der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz untersucht. Knapp 200 Studierende mussten wöchentlich kurze Texte verfassen, für die ihnen innerhalb weniger Tage ein individuelles Feedback bereitgestellt wurde. Dabei wurden den einen ausschließlich Punkte für drei Kategorien der Textqualität rückgemeldet (Kontrollgruppe), während die anderen zusätzlich ausführliche Kommentare zur schriftsprachlichen Qualität ihrer Texte erhielten (Experimentalgruppe).

Es konnte gezeigt werden, dass regelmäßiges Feedback zu studentischen Texten insgesamt gut rezipiert wird – fast alle Studierenden schauten sich ihr Feedback jede Woche an. Der Vergleich der beiden Feedbackbedingungen ergab jedoch einen deutlichen Vorteil für das ausführliche Feedback: Es wird in der Tendenz noch häufiger angeschaut, als hilfreicher empfunden und besser verstanden als die bloße Bewertungen in Form von Punkten. Damit, dass das Feedback tatsächlich gelesen und verstanden wird, ist die erste wichtige Voraussetzung für die Wirkung von Feedback erfüllt (vgl. GIBBS & SIMPSON, 2004). In der Experimentalgruppe wurde außerdem der Lerneffekt durch das Feedback deutlich positiver beurteilt als in der Kontrollgruppe. Über diese subjektive Einschätzung hinaus ließ sich eine Verbesserung der Texte auch in der tutoriellen Bewertung der Textqualität beobachten. Für die Experimentalgruppe ließ sich ein positiver linearer Trend über das Semester verzeichnen, der – wie bei genaueren Analysen ersichtlich wurde – allerdings nur auf den Bereich der schriftsprachlichen Korrektheit zurückzuführen ist. Diese Befunde zeigen, dass ausführliches Feedback schon bei basalen Komponenten wissenschaftlichen Schreibens einen klaren Vorteil gegenüber einer Bewertung in Form von Punkten bietet. Möglicherweise helfen die Kommentare dabei, Fehlermuster und Verbesserungsvorschläge besser zu verstehen, so dass sie in Zukunft tatsächlich auch berücksichtigt bzw. umgesetzt werden können. Dies entspricht den Befunden von NELSON & SCHUNN (2009), die zeigen konnten, dass das Verständnis von Rückmeldungen, was z. B. durch genaue Angaben zu Fehlern

und konkrete Hinweise gefördert wird, von elementarer Bedeutung für die Wirkung von Feedback ist.

Dafür, dass insgesamt nur recht kleine Effekte gefunden wurden und sich für die Teilkomponenten Textkohärenz und logische Argumentation sowie Ausdruck und „Wissenschaftlichkeit“ keine linearen Trends über das Semester zeigen ließen, sind verschiedene Gründe denkbar: Zunächst ist die Streuung der Textqualität insgesamt recht gering. Dies mag z. T. darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden, weil sie um die Bewertung der Qualität der Schriftsprache wussten, sich besondere Mühe gaben und die Texte insgesamt besser waren, als von den Autoren aufgrund der Erfahrungen aus vorangegangenen Semestern, in denen nur inhaltliche Aspekte bewertet wurden, zunächst angenommen. Die daraus resultierende schriftsprachliche Homogenität der Textqualität führte aufgrund ungenügender Sensibilität des Bewertungsinstruments zu einer geringen Varianz der Messwerte. Da Kohärenzfehler und Argumentationsmängel bei kurzen Texten seltener sind und die Tutorinnen/Tutoren zudem dazu angehalten waren, eher großzügig zu bewerten, kam es hier zu Deckeneffekten. Abgesehen von der geringen Streuung zwischen den Studierendentexten auf vergleichsweise hohem Niveau ist es möglich, dass der Vergleich der anfänglichen mit der späteren Textqualität durch strategische Überlegungen der Studierenden torpediert wurde: Beispielsweise ist denkbar, dass sich Studierende zu Semesterbeginn, als noch nicht sicher war, wie streng die Bewertung sein würde, mehr bemüht haben als am Ende. Da die Studierenden auch nur ein Mindestmaß erreichen mussten, um die Studienleistung zu bestehen, ist außerdem vorstellbar, dass sie am Ende, als sie nur noch wenige Punkte benötigten, nicht mehr so sehr auf die sprachliche Qualität ihrer Texte geachtet haben. Zudem ist anzumerken, dass zehn Wochen natürlich auch einen recht kurzen Zeitraum für Veränderungen in einem so komplexen Prozess wie dem wissenschaftlichen Schreiben darstellen. Dadurch, dass die Textqualität im Rahmen dieser fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung eine Rolle spielte, wurden die Studierenden aber ggf. dafür sensibilisiert, dass ihre Schriftsprache in allen Bereichen des Studiums bestimmten Mindeststandards genügen muss und nicht nur in, beispielsweise, den sprachlichen Fächern.

Für zukünftige Studien und Lehrveranstaltungs-konzepte können wir folgende Empfehlungen geben: Von höchster Wichtigkeit für das Gelingen eines solchen Projekts erscheint uns die Auswahl, Schulung und Begleitung der Tutorinnen/Tutoren, die die Feedbacktätigkeit übernehmen. Sie müssen nicht nur über gute schriftsprachliche Kompetenzen und Regelwissen verfügen, sondern auch in der Lage sein, Texte analytisch-diagnostisch zu bearbeiten und hilfreiche Anmerkungen zu formulieren. Bei künftigen Versuchen, die wissenschaftliche Schreibkompetenz von Studierenden durch Feedback zu fördern, sollte ggf. mit etwas umfangreicheren Texten gearbeitet werden, die möglicherweise nur im 2-Wochen-Rhythmus geschrieben werden müssen. Es ist anzunehmen, dass der Lerneffekt deutlich erhöht werden kann, wenn es nicht nur darum geht, einzelne Fragen in zumeist sehr kurzen Texten zu beantworten, sondern ein Thema oder eine Problemstellung in etwas größerem Umfang zu bearbeiten. Hier würde das verwendete Instrument zur Einschätzung der Textqualität wahrscheinlich besser funktionieren, außerdem käme dieses Format dem Lernziel der wissenschaftlichen Texte näher. Ein zweiter Ansatz für nachfolgende Forschungsarbeiten wäre, zu prüfen, ob die Verwendung von „echtem“ Peerfeedback, z. B. durch gegenseitiges Feedback zwischen den Studierenden aus dem gleichen Seminar, zu vergleichbaren Ergebnissen führen würde. Beide Fragen ließen sich im Rahmen des regulären Lehrbetriebs gut umsetzen und könnten weitere relevante Erkenntnisse für die Konzeption von Lehrveranstaltungen und zur Förderung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz liefern.

## 6 Literaturverzeichnis

- Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiel, C. & Quast, N. A.** (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155-185). Berlin: Walter de Gruyter.
- Gibbs, G. & Simpson, C.** (2004). Conditions under which assessment supports student's learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.

**Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.

**Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

**Kluger, A. N. & DeNisi, A.** (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.

**Kruse, O.** (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich Schreiben – lehren und lernen* (S. 95-111). Berlin: Walter de Gruyter.

**Kruse, O., Meyer, H. & Everke Buchanan, S.** (2015). Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden. *Working Papers in Applied Linguistics*, 12. Winterthur: Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <http://pd.zhaw.ch/hop/1103182395.pdf>, Stand vom 14. November 2015.

**Min, H. T.** (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 33, 293-308.

**Nelson, M. & Schunn, C.** (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375-401.

**Nussbaumer, M. & Sieber, P.** (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (S. 141-186). Aarau, Frankfurt/M., Salzburg: Sauerländer.

**Pohl, T.** (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer.

**Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D.** (2013). Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. *Forum Hochschule* 6/2013. Hannover: HIS.



**Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G. & Bastiaens, T. J.** (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 23-42.

**Steinhoff, T.** (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer.

**Topping, K.** (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.

**van Zundert, M., Sluijsmans, D. & van Merriënboer, J.** (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270-279.

## Autor/in



Elisabeth FISCHER || Universität Kassel, Institut für Psychologie  
|| Holländische Straße 36-38, D-34127 Kassel

[www.uni-kassel.de/fb01/institute/psychologie/paedagogische-psychologie/elisabeth-fischer.html](http://www.uni-kassel.de/fb01/institute/psychologie/paedagogische-psychologie/elisabeth-fischer.html)

[ElisabethFischer@uni-kassel.de](mailto:ElisabethFischer@uni-kassel.de)



Prof. Dr. Martin HÄNZE || Universität Kassel, Institut für Psychologie  
|| Holländische Straße 36-38, D-34127 Kassel

[www.uni-kassel.de/~haenze](http://www.uni-kassel.de/~haenze)

[Haenze@uni-kassel.de](mailto:Haenze@uni-kassel.de)