



Barbara Haas & Victoria Juen

PaNcaKe statt Sandwich

Ein neues Feedback-Modell auf Basis einer qualitativen
Panel-Studie

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln)

Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover)

Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn)

Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln)

Nr. 22 | 2024 | Research Paper

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <https://portal.dnb.de/opac> abrufbar.

„Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ ist eine wissenschaftliche Schriftenreihe des Hochschulservers „Cologne Open Science“ der TH Köln. Sie wird herausgegeben von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln), Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autor*innen.

Nr. 22 | 2024 | Research Paper

Titelgestaltung und Layout: Prof. Andreas Wrede / TH Köln

Lektorat und Satz: Jaqueline Albrecht & Pauline Doffiné / TH Köln

URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:832-cos4-12840>

DOI: <https://doi.org/10.57684/COS-1284>

Dieses Werk wurde als elektronisches Dokument über Cologne Open Science, dem Hochschulserver der Technischen Hochschule Köln, publiziert. Abruf unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de>



Zusammenfassung

Konstruktives, auf Leistungsverbesserung ausgerichtetes Feedback an Studierende ist entscheidend für die Entwicklung ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten. Die vorliegende qualitative Panelstudie unterstreicht die Bedeutung von Feedback im Kontext der Reckwitz'schen Theorie des Strukturwandels in singularisierten Gesellschaften. Das vorgeschlagene PaNcaKe-Modell (positiv-negativ-konstruktiv) soll das traditionelle Sandwich-Modell ersetzen. Wiederholtes und integriertes Feedback zeigt ein großes Wirkungspotenzial, insbesondere durch zeitnahe Beurteilung, die den Erinnerungswert erhöht und das für die spätere Karriere wichtige Zeitmanagement erleichtert.

Gliederung

1	Forschungsfrage	5
2	Theoretischer Rahmen	5
2.1	Definition und Wirksamkeit von informativem Feedback	5
2.2	Die Reckwitz'sche Bedeutung von Feedback in einer singularisierten Arbeitswelt	6
2.2.1	Von der formalen Qualifikation zur Kompetenz	6
2.2.2	Projektförmige Arbeitsstruktur	6
2.2.3	Kooperation und Performanz projektförmiger Arbeitsstruktur	7
3	Didaktisches Konzept und Forschungsdesign	7
3.1	Didaktisches Konzept der Lehrveranstaltung	7
3.2	Forschungsdesign	8
4	Ergebnisse	9
4.1	Warum Feedback wichtig ist.....	9
4.2	Was konkret mit Feedback behandelt werden soll.....	9
4.3	Arten von Feedback.....	10
4.4	Integration von Feedback in das Seminar-design	11
4.5	Der Umgang mit und die Auswirkungen von Feedback	11
5	Diskussion	12
5.1	Von der formalen Qualifikation zur Kompetenz	12
5.2	Projektförmige Arbeitsstruktur	13
5.3	Kooperation und Performanz	14
6	Conclusio	15
6.1	PaNcaKe statt Sandwich	15
6.2	Strategische Integration des PaNcaKe-Feedbacks in das Seminar-design.....	16
6.3	Feedback fördert Fähigkeiten und Kompetenzen	16
	Literatur	17

1 Forschungsfrage

Feedback ist ein zentraler Bestandteil des Lehrens und Lernens, der die Leistung und Entwicklung von Studierenden positiv beeinflusst (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Wenige Studien befassen sich jedoch mit der qualitativen Analyse der Bedeutung von Feedback im Lernprozess (Aoun et al., 2018). Unser Beitrag untersucht folgende Forschungsfragen: Warum ist Feedback wichtig? Was konkret soll mit Feedback behandelt werden? Wie lässt sich Feedback sinnvoll in ein Seminar design integrieren? Welche Arten von Feedback sind gewinnbringend?

Wir präsentieren Ergebnisse einer qualitativen Panel-Studie zur Wirkung von Feedback-Methoden im Masterstudiengang *Sozioökonomie* an der Wirtschaftsuniversität Wien. Speziell analysieren wir den Einfluss von Feedback auf das Verfassen von Forschungsanträgen im Kurs *Forschungs- und Projektmanagement*. Unsere Erkenntnisse können die Gestaltung effektiver Feedback-Strategien und folglich die akademische und berufliche Karriere von Studierenden unterstützen. Der theoretische Rahmen (Kap. 2) umfasst Annahmen und quantitative Untersuchungsergebnisse zur Feedback-Wirksamkeit sowie zu den Trends in der Arbeitswelt, wie sie der Soziologe Andreas Reckwitz (2021) in seinem Buch *Die Gesellschaft der Singularitäten* ausführt. Anschließend werden Seminarkonzept und Forschungsdesign (Kap. 3) erläutert, um im Kapitel 4 die Ergebnisse zu präsentieren. Kapitel 5 verbindet Empirie und Theorie für die abschließende Conclusio (Kap. 6) mit konkreten Feedback-Vorschlägen.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Definition und Wirksamkeit von informativem Feedback

Feedback in der Hochschullehre ist ein essenzielles Element des Lernprozesses. In einer breiten Definition von Feedback handelt es sich um die Beurteilung einer zu erwarteten Leistung, die zuvor kommuniziert wurde: „... after a student has responded to initial instruction – when information is provided regarding some aspect(s) of the student’s task performance“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 82). Die rückgemeldete Information umfasst verschiedenste Aspekte; sie kann von „Fachwissen, meta-kognitivem Wissen und Aufgabenerfüllung über Selbsteinschätzung hin zu kognitiven Taktiken und Strategien“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 82) reichen. Die Ausführungen in diesem Beitrag basieren auf einer etwas engeren Definition von Feedback, bei der eine Rezipientin über die subjektive Bewertung einer gestellten schriftlichen oder mündlichen Aufgabe informiert. In unserem Fall können sowohl die Hochschullehrenden als auch die Studierenden das eigene Verstehen kundtun, korrigierende Informationen geben bzw. eine alternative Strategie vorschlagen. Die Rückmeldungen können die Lernenden ermutigen, die eigene Leistung vor dem Hintergrund des entsprechenden Feedbacks zu überdenken. Lernend sind in diesem wechselseitigen Prozess des Feedbackgebens sowohl Lehrende als auch Studierende. Dennoch liegt der Fokus dieses Beitrags auf den konkreten Rückmeldungen der Lehrenden an die Studierenden und wirft die Frage auf, inwieweit es Feedback erlaubt, eigene Leistungen aus einer fachkundigen Außenperspektive zu beurteilen und entsprechende Anpassungen vorzunehmen.

Zudem ist in Anlehnung an John Hattie und Helen Timperley zu betonen, dass Noten oder formale Punkte auf Leistungen nicht als Feedback gelten. Dies ist wichtig, da laut Hattie und Timperley bisherige Studien gezeigt haben, dass rein extrinsische Anreize die intrinsische Motivation kaum fördern. Gemäß einer Metaanalyse einer Reihe quantitativer Studien zum Effekt unterschiedlicher Formen der Leistungsbeurteilungen erhöht vor allem informatives Feedback die Motivation und Leistungsbereitschaft: „Those studies showing the highest effect sizes involved students receiving information feedback about a task and how to do it more effectively. Lower effect sizes were related to praise, rewards, and punishment“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 84). Feedback bietet im Unterschied zu formalen Beurteilungen konkrete Informationen über Stärken und Schwächen. Es fördert realistische Zielsetzungen zur Verbesserung (Butler & Winne, 1995) und wurde in zahlreichen Studien als ein positiver Einflussfaktor für das Lernen bestätigt (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Die Effektivität von Feedback ist abhängig von der Art und Weise seiner Vermittlung sowie dessen Präsentation (Aoun et al., 2018). Effektives Feedback ist zeitnah, spezifisch und auf die Aufgabe fokussiert, nicht auf die Person: „It is most powerful when it addresses faulty interpretations, not a total lack of understanding“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 82). Wenig effektiv ist es also, ein totales Unverständnis der Leistung zu äußern. Besser geeignet ist ein Hinweis auf eine falsche Interpretation bzw. Missverständnisse. Positives, spezifisches Feedback fördert das Lernen und die Motivation, während negatives, generelles Feedback eine abwehrende Haltung hervorrufen kann. Kombiniertes Feedback mit positiven und negativen Aspekten ist wirkungsvoller als rein positives Feedback. Unfaire oder irrelevante Rückmeldungen können Motivation, Selbstkonzept und Leistung negativ beeinflussen (Brunot et al., 1999).

Detailliertes, auf Verbesserung ausgerichtetes Feedback übertrifft allgemeine oder vage Rückmeldungen. Zu komplexe Kommentare können die kognitive Kapazität überfordern (Diehl & Serman, 1995). Klare, prägnante Rückmeldungen, die auf die

spezifische Aufgabe fokussieren, sind daher wichtig. Die Art der Mitteilung kann auch beeinflussen, wie das Feedback aufgenommen wird. Mündliches Feedback, welches Dialog ermöglicht, ist laut Binu (2020) wirksamer und persönlicher als schriftliches.

Die bisher genannten psychologischen Aspekte werden nun um die soziologischen Thesen zur Singularisierung in der Arbeitswelt von Andreas Reckwitz (2021) erweitert. Feedback spielt darin keine explizite Rolle, lässt sich allerdings leicht in spätmoderne Trends integrieren, wie im Folgenden gezeigt wird.

2.2 Die Reckwitz'sche Bedeutung von Feedback in einer singularisierten Arbeitswelt

Der Soziologie Andreas Reckwitz hat in seiner *Gesellschaft der Singularitäten* (2021) eine Generaltheorie vorgelegt. Den Wandel kultureller Werte und Normen begreift er als Schlüssel zum besseren Verständnis der Konflikte im 21. Jahrhundert. Seine historisch-soziologischen Analysen zeigen, was dem gesellschaftlichen Zusammenleben zugrunde liegt und wie folglich die ökonomischen und politischen Herausforderungen zu verstehen sind. In seinen Worten: „Kritische Analytik heißt jedoch für mich nicht normative Theorie. Es bedeutet vielmehr, eine Sensibilität für die Konfigurationen des Sozialen und ihre Geschichtlichkeit zu entwickeln, dafür wie sie zu Strukturen der Herrschaft und der Hegemonie gerinnen, die den Teilnehmern möglicherweise nur schemenhaft bewusst sind.“ (Reckwitz 2021, S. 23) Er bietet eine Anregung, diese allgemeinsoziologischen Konzepte auf Basis konkreter empirischer Fragestellungen zu überprüfen. Im Kern geht es um die sogenannte Singularisierungsthese, das heißt, die Norm der Einzigartigkeit hat sich durchgesetzt. Subjekte wissen, dass sie sich von anderen abheben müssen und wollen. Die Logik des Allgemeinen wurde abgelöst von der Logik des Besonderen, so die zentrale Aussage. „Das Neue sind authentische Subjekte mit originellen Ideen und Interessen.“ (Reckwitz 2021, S. 7) In der aktuellen Spätmoderne (seit den 1980er Jahren) zählt das Herausragende im Vergleich zum Allgemeinen. Damit fällt die Rationalisierung in Form von zweckrationaler Gleichförmigkeit und effizienter Standardisierung nicht weg, tritt aber in den Hintergrund. Durchschnitt genügt längst nicht mehr, denn Durchschnitt bedeutet Konformität mit der Allgemeinheit. Bezogen auf die Feedback-Kultur in einer studierendenzentrierten Lehre zeigen sich folgende drei Thesen als erkenntnisreich.

2.2.1 Von der formalen Qualifikation zur Kompetenz

Formale Bildungsabschlüsse sind für bestimmte Berufe notwendig, aber nicht mehr hinlänglich. Der Studienabschluss öffnet Türen, garantiert jedoch keinen beruflichen Erfolg. Daher müssen die individuellen Potenziale stetig ausgeschöpft werden. In der Spätmoderne des 21. Jahrhunderts liegt das einzig Stabile im Instabilen. Dieser Wandel von formalen Qualifikationen hin zu individuellen Kompetenzprofilen ist eine zentrale Entwicklung in der spätmodernen Arbeitswelt (Reckwitz, 2021).

Im Kontext unserer Fragestellung bedeutet dies, dass Bildungszertifikate allein nicht ausreichen, um Kompetenzen nachzuweisen. Es gilt, laufend Wissen, aber auch Fähigkeiten zu optimieren, um Leistungsbereitschaft und -vermögen unter Beweis zu stellen. Das Feilen an der eigenen Karriere beginnt idealerweise vor und während des Studiums und hört möglicherweise nie auf. Die Steigerung der eigenen Kompetenz setzt voraus, dass klar ist, warum etwas gut oder schlecht lief, und wie die Arbeit zukünftig noch besser gestaltet werden kann. Dies spiegelt eine gängige Norm in einer singularisierten Arbeitswelt wider (Reckwitz, 2021). Neben Fachwissen zählen Soft Skills, z. B. soziale und emotionale Kompetenzen für eine Zusammenarbeit in heterogenen Teams, Kreativität, die konkret in zeitlich befristeten Projekten gelernt werden.

2.2.2 Projektförmige Arbeitsstruktur

Gerade auf Singularitätsmärkten mit hoher Unsicherheit gewinnen projektförmige Strukturen an Bedeutung, da sie sich als eine Arbeitsstruktur zur Bewältigung von Komplexität und Unvorhersehbarkeit etabliert haben. Drei zentrale Charakteristika eines Projekts sind die Komplexität der Aufgabenstellung, deren zeitliche Befristung und die Teamarbeit anhand arbeitsteilig organisierter Meilensteine und Deadlines. Teamarbeit und gute Zusammenarbeit erweisen sich in vielen Arbeitsbereichen als herausfordernd. In der sogenannten VUCA-Welt – *Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous* (Heller, 2019; Lenz, 2019) gilt Feedback als eine Möglichkeit, um auf hohe zwischenmenschliche Anforderungen vorzubereiten. Gefordert sind mehr denn je Flexibilität, Kommunikations-, Reflexions- und Kritikfähigkeit. Ein Feedback von Lehrkräften und Peer-Feedback von Studierenden bieten erste Einschätzungen und Bewertungen von Wissen und Kompetenzen. Diese vermitteln ein Gefühl für individuelle Leistungen und Teamfähigkeit. Es handelt sich dabei selten um ein folgenschweres Urteil auf einem exklusiven Markt, sondern eher um eine allegorische Kinderstube, in der beinahe alle mit einem akademischen Titel abschließen. Bewertungen

begleiten das Studium und bereiten auf das berufliche Leben in einer ergebnisorientierten Arbeitswelt vor (Reckwitz, 2021). Eine effektive, früh erlernte Feedback-Kultur hilft, den Anforderungen einer flexiblen, projektförmigen Arbeitswelt gerecht zu werden.

2.2.3 Koopetition und Performanz projektförmiger Arbeitsstruktur

Zwischen Feedbackprozessen in der Hochschullehre und den Singularisierungsannahmen von Andreas Reckwitz zeigen sich weitere Parallelen. Wie in der Arbeitswelt existiert auch an Hochschulen eine Balance zwischen Kooperation und Konkurrenz. Die Zusammenarbeit in Gruppen fördert ein tiefes Fachverständnis und verbessert den Lernprozess. Dennoch besteht zwischen Studierenden ein gewisser Konkurrenzdruck.

In einer Zeit, die Individualität betont, kann es zu einem Wettbewerb um Profilierung kommen. Studierende möchten sich durch bessere Noten, innovative Ideen oder hochwertige Arbeiten hervorheben. Das dynamische Wechselspiel im Verhältnis zwischen Konkurrenz und Zusammenarbeit, im Reckwitz'schen Wortlaut „Kooperation und Kompetition“, führt zu einem Widerspruch, der sich im neu zusammengesetzten Wort der „Koopetition“ (Reckwitz, 2021, S. 218) ausdrücken soll. Das Wissen um den Anstieg der Akademiker*innenquote verstärkt das Bestreben, sich von den Anderen gekonnt abzuheben, um auf Singularitätsmärkten die angestrebte Karriere zu erreichen. Es reicht nicht, ein*e Wirtschaftswissenschaftler*in zu sein, sondern eine besondere Laufbahn hinzulegen. Frühzeitig zeigt sich eine Gratwanderung zwischen Zusammenarbeit und Selbstentfaltung, das heißt, die Anderen für das Eigene zu nutzen. Soziale Netzwerke mit Studienkolleg*innen dienen nicht (nur) dem aktuellen Spaß und Wohlbefinden, sondern sollen auch die spätere Karriere unterstützen und bahnen.

Die allgemeintheoretischen Ideen von Andreas Reckwitz sind überzeugend, gelten jedoch aus unserer Sicht als etwas zu generalistisch und kaum widerlegbar. Ziel unseres Beitrags ist es, die gewinnbringenden Einsichten zur Bedeutung des Besonderen empirisch zu unterstützen, indem wir zeigen, ob und inwiefern Studierende die Ansprüche an eine herausragende Lebensführung verinnerlicht haben. Wenn informatives Feedback einen hohen Stellenwert hat, kann vermutet werden, dass es den Studierenden wichtig ist, nicht nur formal im Studium zu reüssieren, sondern sich mit exzellenten Leistungen und Soft Skills von anderen abzugrenzen. Studierende der Generation Z (Ozkan & Solmaz, 2015) repräsentieren laut Reckwitz die normativ einflussreiche Mittelklasse der Spätmoderne. Bevor wir auf ihre Sichtweisen eingehen, wird das Design der hier empirisch evaluierten Lehrveranstaltung vorgestellt.

3 Didaktisches Konzept und Forschungsdesign

Die Studie bezieht sich auf die prüfungsimmanente Lehrveranstaltung *Forschungs- und Projektmanagement* mit 30 Studierenden. Es handelt sich um eine Pflichtveranstaltung im Rahmen des Masterstudiums *Sozioökonomie* an der Wirtschaftsuniversität Wien. Untersuchungsgegenstand der vorliegenden empirischen Studie ist die didaktische Vielfalt und die Feedbackgestaltung der Lehrveranstaltung im Sommersemester 2023. Die Ergebnisse resultieren aus einem an der Wirtschaftsuniversität Wien geförderten einsemestrigen Projekt mit dem Titel *Zur Vielfalt didaktischer Methoden in der Sozioökonomie* im Rahmen des Scholarship of Teaching and Learning 2023.

3.1 Didaktisches Konzept der Lehrveranstaltung

Das Grundkonzept des Seminars *Forschungs- und Projektmanagement* basiert auf didaktischer Vielfalt bei der Erarbeitung von Lerninhalten. Im Mittelpunkt des Kurses steht das Verfassen eines Forschungsprojektantrages in Gruppenarbeit. Der Forschungsschwerpunkt des Antrages ist frei wählbar, solange es sich um eine kritische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozioökonomischen Themen handelt. Der Antrag soll ein Projekt beschreiben, das in einem Forschungsumfang von zwei Jahren realisierbar ist. Zusätzlich sind ein Zeit- sowie ein Budgetplan beizulegen. Zentral für das Seminar ist die Interaktion zwischen den Studierenden, die gemeinsam ihr Wissen anwenden und ihre Kompetenzen in einem kreativen wissenschaftlichen Schaffensprozess schärfen sollen.

Die Ausarbeitung des Forschungsprojektantrages erfolgt in mehreren Teilschritten. Zu Beginn der Lehrveranstaltung steht eine individuelle Aufgabe, in der die Studierenden einen sozioökonomischen Forschungsschwerpunkt erarbeiten. Diese Ergebnisse werden im Plenum diskutiert und Gruppen von zwei bis vier Personen werden entsprechend der Interessen frei gebildet. Drei bis vier Wochen nach Beginn der Lehrveranstaltung findet ein verpflichtendes Gruppen-Coaching statt. In diesem Coaching werden die Forschungsfragen, das Ziel, der derzeitige Stand der Forschung, die Methode sowie ein vorläufiger Titel des Forschungsantrages besprochen. Die*der Lehrveranstaltungsleiter*in gibt hierzu Feedback und steht für Fragen zur Verfügung. Auf dieser Basis verfassen die Gruppen einen Abstract von 200 bis 400 Wörtern, der die genannten Teilaspekte des

Forschungsantrages mit Einarbeitung des Feedbacks verschriftlicht. Der ausgearbeitete Abstract wird schriftlich von allen Gruppen sowie der Lehrenden beurteilt und in einer Lehrveranstaltungseinheit mit einer zugewiesenen Peer-Gruppe mündlich besprochen.

Der nächste Schritt ist das Verfassen eines Projekthandouts, das die Förderungswürdigkeit des Projektes beleuchten soll. Dieses Handout wird erneut mit einer Peer-Gruppe besprochen, um einschätzen zu können, wie gut die eigene Gruppenleistung im Vergleich zu anderen gelingt. Die*der Lehrveranstaltungsleiter*in gibt zudem schriftliches Feedback zur Struktur und zum Inhalt. In der finalen Lehrveranstaltungseinheit stimmen die Studierenden über den ihrer Meinung nach besten Projektantrag ab. Dazu sollten alle Studierenden jedes Projekthandout gelesen haben. Die drei besten Anträge werden von der jeweiligen Peer-Gruppe in Form eines Feedback-Referats näher betrachtet.

Die finale Abgabe des Forschungsprojektantrages erfolgt zwei Wochen nach der letzten Einheit, um Zeit für die Einarbeitung des Feedbacks zu schaffen. Darin soll neben der inhaltlichen Umsetzung auch Punkt für Punkt erklärt werden, auf welche Kritikpunkte wie konkret eingegangen wurde. So erlernen die Studierenden frühzeitig, wie der Review-Prozess in Forschung und Entwicklung in der Praxis funktioniert. Die anschließende Benotung wird neben der Gruppenbenotung von einem detaillierten Feedback begleitet, das die formellen und inhaltlichen Teilaspekte des Antrages hinsichtlich seiner Stärken und Schwächen untersucht. Wichtig ist, dass sich die Gesamtnote zu jeweils 50 Prozent aus Einzel- und Gruppenleistungen zusammensetzt, um hier mehr Fairness in Hinblick auf individuelles Engagement und Eigeninitiative zu gewährleisten. Die Einzelarbeiten sind inhaltlich so formuliert, dass die konkreten Ergebnisse gewinnbringend auch in die Gruppenarbeit einfließen (z. B. in Form von Analysen des Forschungsstands oder der im Projektantrag angewandten Methoden).

Weitere Komponenten des Kurses umfassen Vorträge des*der Dozent*in zu Projektmanagement-Literatur, Referate der Studierenden zu vorgegebenen Texten, die Ausarbeitung eines Fragenkatalogs für ein Interview mit einer Projektmanagerin, einer ehemaligen Absolventin der Wirtschaftsuniversität Wien, die zu ihren Projekterfahrungen in einem Consultingunternehmen befragt wird, ein Interview mit einer Projektmanagerin, das von einer Studierenden in der Vorlesung gehalten wird, das Schreiben von Textzusammenfassungen sowie eine abschließende Einzelaufgabe in Form einer Literaturanalyse, die für den Gruppenprojektantrag relevant sind.

3.2 Forschungsdesign

Im hier untersuchten Seminar nahmen 30 Studierende teil. Für die Untersuchung wurde ein qualitatives Paneldesign gewählt, in dem insgesamt 14 Studierende mehrfach befragt wurden, manche bis zu dreimal. Diese Befragungen wurden von einer Projektmitarbeiterin durchgeführt, die selbst nicht am Seminar teilnahm. Um die Offenheit und Aufrichtigkeit der Antworten zu gewährleisten, führte die*der Lehrveranstaltungsleiter*in der Lehrveranstaltung keine Interviews und war auch nicht an der Fokusgruppe, einer sozialwissenschaftlich-qualitativen Befragungsmethode in einer Gruppe zwischen sechs bis zwölf Teilnehmenden, beteiligt (Onwuegbuzie et al., 2009). Die Auswertung der Daten erfolgte in Zusammenarbeit zwischen der Projektmitarbeiterin und der Projektleiterin, die diesen Beitrag verfasst haben. Es wurde großer Wert auf die Zusicherung der vollständigen Anonymität gelegt, um den Kurs möglichst frei und kritisch betrachten zu können. Alle in den Zitaten verwendeten Namen sind Pseudonyme.¹

Die Erhebung der Daten erfolgte in drei Stadien:

1. *Erste Runde Einzelinterviews* vor Beginn der Lehrveranstaltung: In dieser Phase wurden acht Studierende zu ihren bisherigen Erfahrungen mit dem Stellenwert von Feedback in der Hochschullehre interviewt. Der Leitfaden für diese Interviews konzentrierte sich auf die bisherigen Erfahrungen der Studierenden mit verschiedenen didaktischen Methoden und deren Anwendung in früheren Lehrveranstaltungen. Besonders im Fokus standen ihre Erlebnisse mit unterschiedlichen Feedbackformen in der Hochschullehre sowie ihre Erwartungen an den Kurs *Forschungs- und Projektmanagement*.
2. *Fokusgruppe* (Onwuegbuzie et al., 2009): Nach der letzten Einheit des Kurses wurde mit zwölf Studierenden eine Fokusgruppe durchgeführt. Der Leitfaden für diese Fokusgruppe zielte darauf ab, den Austausch der Studierenden über ihre gemeinsamen Erfahrungen im Kurs zu fördern. Diskutiert wurden ihre Erlebnisse mit den verschiedenen didaktischen Methoden und das erhaltene Feedback. Die Studierenden wurden dazu angeregt, Verbesserungsvorschläge für zukünftige Iterationen des Kurses einzubringen.

¹ Auf Anfrage können die im Projekt verwendeten semistrukturierten Leitfäden für die Interviews und die Fokusgruppe zur Verfügung gestellt werden.

3. *Zweite Runde Einzelinterviews* nach Abschluss der Lehrveranstaltung: Nach Kursende wurde eine zweite Runde von Einzelinterviews mit neun Studierenden durchgeführt, von denen sechs bereits an der ersten Runde teilgenommen hatten. Der Leitfaden dieser Interviews umfasste verschiedene Aspekte wie die allgemeine Wahrnehmung des Kurses, Erfahrungen mit Gruppen- und Einzelarbeiten, die Bewertung des Kursinhalts und der Vorträge der Kursleiterin sowie die Wirkung des erhaltenen Feedbacks. Besonderer Schwerpunkt lag auf der Qualität und Nützlichkeit des Feedbacks, sowohl in Coachingsessions als auch im Rahmen individueller Arbeiten. Zudem wurden die Meinungen der Studierenden zur Integration verschiedener Lehrformen und deren wechselseitige Ergänzung erfragt. Abschließend wurden die Lernerfahrungen aus dem Kurs und Rückmeldungen für die Kursleiterin zusammengefasst.

Für die Teilnahme an den Interviews erhielten die Studierenden eine Aufwandsentschädigung. Alle Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt, um die Vergleichbarkeit der Aussagen zwischen den Studierenden sowie vor und nach dem Seminar zu verbessern. Die Einzelinterviews wurden transkribiert, und die Fokusgruppe wurde zusätzlich zur Transkription von einer zweiten Forscherin protokolliert, um nonverbale Inhalte zu dokumentieren (Onwuegbuzie et al., 2009). Die Analyse der Interviewdaten erfolgte mithilfe der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2020) und der Codierung in MAXQDA 2022.

4 Ergebnisse

4.1 Warum Feedback wichtig ist

In Einzelinterviews des Panel Designs äußerten die Studierenden ihre bisherigen Erfahrungen mit didaktischen Methoden, insbesondere zur Rolle des Feedbacks in der Hochschullehre. Ein übergreifendes Thema war das Gefühl eines Mangels an Feedback in bisherigen Kursen. Die Studierenden betonten das Fehlen von Rückmeldungen zu ihren Leistungen im Studium. Ein erheblicher Bedarf für mehr Feedback wurde damit begründet, dass Noten allein nicht ausreichen, um die eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und zu entfalten. In der ersten Runde der Einzelinterviews, die vor Beginn der untersuchten Lehrveranstaltung durchgeführt wurden, wurden die Studierenden gefragt, ob sie sich an einen besonders guten Kurs in ihrer akademischen Laufbahn erinnern, und welche Merkmale diesen Kurs auszeichneten. Als Antwort zeigt sich, dass Feedback als reichhaltige Ressource zur Verbesserung eigener Fähigkeiten gilt:

„[Feedback] ist viel zu wenig in der Studienkultur mit drin. Was ja im Forschungsalltag dann mit Reviews und allem Möglichen so etabliert ist, könnte im Studium schon auch mehr mit eingebracht werden.“ (Sina_1)

„Wenn man auch schlechtes Feedback bekommt mit einer konstruktiven Kritik irgendwo, da kann man ja konkret an dieser Kritik ansetzen, an dieser Schwachstelle und daran arbeiten und versuchen, es in Zukunft besser zu machen.“ (Alena_1)

Besonders bemerkenswert ist die Übertragbarkeit des Feedbacks über Kursgrenzen hinweg. Studierende nutzen Rückmeldungen aus einem Kurs, um Arbeiten in anderen Kursen zu verbessern. Wiederholtes Feedback mit ähnlichen Punkten führt zu einer erhöhten Akzeptanz der Kritik. Lernen wird zu einem längeren, reflektierenden Prozess. Die Studierenden erkennen Verbesserungen in ihrer Leistung, insbesondere bei wiederholtem Feedback, was die Zufriedenheit mit ihren Leistungen, die Motivation und die Studienzufriedenheit steigert. Das ausführliche Feedback zu den Einzel- und Gruppenarbeiten im Seminar *Forschungs- und Projektmanagement* wurde als besonders positiv bewertet. Studierende empfanden die Ausführlichkeit und Konstruktivität des Feedbacks als wesentlich für die Verbesserung ihrer Leistungen.

„[Die Feedbacks und die Coachingsessions] fand ich super positiv. Also generell sehr positiv, aber auch vor allem im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen, wo es teilweise gar kein Feedback gibt oder viel weniger Feedback. Und das fand ich sehr wertvoll an der Lehrveranstaltung.“ (Johanna_2)

4.2 Was konkret mit Feedback behandelt werden soll

Prinzipiell könnte jegliche Bewertung als Feedback gesehen werden, da sogar ein binäres Benotungssystem (richtig/falsch) eine Rückmeldung darstellt (zur Kritik daran siehe Hattie & Timperley 2007, S. 85). Umso kreativer, vielschichtiger und komplexer die Aufgabenstellung, desto schwieriger wird es, von binären oder kategorisierten Rückmeldungen, z. B. Noten von 1 bis 5, zu lernen. Sobald ein reflektierter, kreativer Schaffensprozess verlangt wird, verlieren bloße Zahlen ihren Wert. Numerische Bewertungen bieten wenig Orientierung, denn:

„[E]s gibt kein Potenzial, sich irgendwie noch weiter zu verbessern und man macht einfach dann im nächsten Kurs weiter und im nächsten Kurs weiter, ohne die Möglichkeit zu haben, aus den Dingen und den Bewertungen herauszulernen, sondern man muss so ein bisschen im Blinden tappen und schauen okay, war das jetzt gut, was ich gemacht habe?“ (Sina_1)

Es zeigt sich eine Tendenz: Je kreativer, reflexiver, kritischer und interaktiver eine Leistung ist, desto mehr profitiert sie von ausführlichem, konstruktivem Feedback. Hierzu zählen Referate, Seminararbeiten, Reflexionsarbeiten und andere schriftliche und mündliche Leistungen, die einen kreativen Schaffensprozess erfordern. Feedback von erfahrenen Lehrkräften kann helfen, thematische und konzeptionelle Schwerpunkte gezielter zu erarbeiten und die Vielschichtigkeit einer wissenschaftlichen Arbeit besser nachzuvollziehen.

4.3 Arten von Feedback

Wer gibt wem Feedback? Folgende Konstellationen bestanden im hier analysierten Seminar:

- Feedback von der Lehrperson an die Studierenden
- Feedback von den Studierenden an die Lehrperson
- Feedback zwischen den Studierenden

Feedback kann außerdem *schriftlich* oder *mündlich* erfolgen. In diesem Seminar wurden explizit formale und inhaltliche Aspekte getrennt herausgearbeitet, was sich von bisherigen Feedback-Erfahrungen der Studierenden unterscheidet. Häufig wird vom aus der Schulzeit bekannten Sandwich-Modell (Bressler et al., 2014; Procházka et al., 2020) berichtet: positiv – negativ – positiv. Basierend auf der Literatur und der eigenen Empirie argumentieren wir für die Weiterentwicklung vom Sandwich zum PaNcaKe-Modell. Das in Tabelle 1 gezeigte *PaNcaKe*-Modell, Deutsch: positiv – negativ – konstruktiv bzw. *PaNCake*-Modell, Englisch: positive – negative – constructive, basiert auf drei Schritten. Zuerst werden positive Aspekte beleuchtet, dann die Schwachstellen, um letztlich konkrete Verbesserungsvorschläge als Anregung zu geben. Tabelle 1 veranschaulicht die Verbindung des Konzepts von Hattie und Timperley (2007) „feed up, feed back, feed forward“ mit unserem neu entwickelten PaNcaKe-Modell und unterteilt die Arten der Rückmeldungen in einerseits formale und inhaltliche Aspekte sowie positive, negative und konstruktive Kommentare.

Tabelle 1: PaNcaKe – ein von den Autorinnen neu entwickeltes Feedback-Modell in Ergänzung mit dem Konzept „feed up, feed back, feed forward“ nach Hattie und Timperley (2007, S. 87).

		Feed back		Feed forward
		(bisherige Leistung bewerten)		(nächste Schritte erarbeiten)
		Positiv	Negativ	Konstruktiv
Feed up (Ziele formulieren)	Inhaltlich			
	Formal			

Das Konzept „feed up, feed back, feed forward“ nach Hattie und Timperley (2007, S. 87) befasst sich mit drei Fragen: *Was ist das Ziel (up)? Wie geht es voran (back)? Was kommt folglich als nächstes (forward)?* Unsere Erweiterung betrifft die Aufteilung in inhaltliche und formale Aspekte der Leistung. Wichtig ist, Feedback explizit nicht zu personifizieren, sondern auf drei Ebenen zu geben: Feedback zur klar formulierten Aufgabenstellung, zu den Problemlösungsstrategien, d. h. zum Lernprozess und zur Entwicklung, um Selbstregulation zu fördern (Hattie & Timperley 2007). Voraussetzung für aufgabenspezifisches Feedback ist eine klare Kommunikation der Aufgabenstellung zu Beginn und eine konkrete Rückmeldung, warum und in welcher Hinsicht das Erreichte noch zu verbessern ist.

Folgende empirische Ergebnisse beziehen sich in erster Linie darauf, wie Studierende das informative Feedback zur Aufgabe wahrnahmen. Ziel der Gruppenarbeit war die Erstellung eines Forschungsantrags in einer Kleingruppe mit zwei bis drei Studierenden.

Generell wurde die im Seminar gelebte Feedback-Kultur als äußerst hilfreich empfunden, da sie übersichtlich und nachvollziehbar war. Dadurch wurde die Umsetzung der Kritikpunkte und konstruktiven Vorschläge in überarbeiteten Versionen erleichtert, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

„Ihr Feedback fand ich wirklich sehr gut. Und weil es auch wirklich sehr gut strukturiert war. Also in diesem einen schriftlichen Feedback hat sie so zwei Bereiche gehabt: inhaltlich und formal und hat dann jeweils gesagt: inhaltlich gute

Sachen, formale gute Sachen und dann inhaltliche Verbesserungen und formale Verbesserungen, das fand ich auch sehr gut.“ (Caronline_2)

Im Unterschied zum Feedback der Lehrperson wurde das Feedback zwischen Studierenden ambivalent empfunden. Auf der einen Seite konnte das Feedback der Mitstudierenden zur Ideenfindung für den Projektantrag genutzt werden. Die kreativen Vorschläge wurden als bereichernd erlebt. Andererseits wurden die Peer-Gespräche als „nicht so ein extrem hilfreiches Feedback“ (Heide_2) erlebt. Dafür kann es mehrere Gründe geben. So bedauern die Studierenden, „nie Feedback-Geben gelernt zu haben“ und nur das simple Sandwich-Modell (positiv, negativ, positiv) zu kennen. Zudem bedeutet Teamarbeit in einem Seminar immer Kollaboration und Kooperation – sprich „Kooperation“ (Reckwitz, 2021, S. 218). Die Gruppen waren in Konkurrenz zueinander, wenn am Schluss im Casting nur drei aus zehn Anträgen reüssieren konnten.

4.4 Integration von Feedback in das Seminar-design

Die Effektivität von Feedback hängt stark von seiner Integration in das Seminar-design ab. Eine gut durchdachte und gezielte Einbettung von Feedback in das Lehrkonzept kann einen entscheidenden Beitrag zum Lernerfolg leisten. Eine klare Kommunikation der Anforderungen hilft Studierenden, das erhaltene Feedback bewusster wahrzunehmen und aktiv in ihre nächsten Arbeitsschritte zu integrieren. Hierbei ist die zeitliche Dimension in der Seminarplanung von entscheidender Bedeutung. Genügend Zeit für die Überarbeitung muss eingeplant werden, wenn Feedback berücksichtigt werden soll. Eine weitere wichtige zeitliche Komponente ist die schnelle Rückmeldung zu eingereichten Arbeiten. Verbesserungsvorschläge können leichter berücksichtigt werden, wenn sie rasch erfolgen, da die Erinnerungen noch präsent sind. Die folgenden beiden Zitate geben hierfür Beispiele:

„[D]as letzte Feedback hat uns eigentlich nicht mehr wirklich viel gebracht, weil es einfach schon zu nah an der Abgabe war.“ (Caronline_2)

„War auch immer schnell, was sie uns da geantwortet hat, was auch praktisch ist, weil dann irgendwie alles, was man gemacht hat, noch da ist. Und wenn dann gleich das Feedback kommt, ist es sinnvoller, weil man sich das gleich überlegen kann, wie man es am besten einbauen kann.“ (Heide_2)

Damit Feedback nicht als Einzelereignis betrachtet wird, sondern zum kontinuierlichen und integralen Bestandteil des Lernens wird, zeigen sich aus Sicht der befragten Studierenden folgende Empfehlungen:

- Gezielte und transparente Einbindung von Feedback in den Seminarkontext
- zeitnahe Rückmeldung auf Abgaben
- aktive Einbindung des Feedbacks in folgende Abgaben
- ausreichende Zeit für die Umsetzung des Feedbacks in die nächsten Abgaben
- laufende Überprüfung der Einarbeitung
- ein Mix aus schriftlichem und mündlichem Feedback der Lehrenden und Studierenden.

Je konkreter die Einschätzung bisheriger Teilleistungsaufgaben, desto stärker verstehen die Lernenden, wo sie aktuell stehen, und was konkret noch für die Zielerreichung fehlt. Hilfreich sind Vorschläge zu folgenden Fragen: Welche Punkte sind schon gelungen? Was bedeutet dieser Erfolg für die noch offenen Fragen? Braucht es eine ähnliche oder neue Strategie der Umsetzung? Eine möglichst präzise Auskunft über das bereits Gelingene und die fehlenden Aspekte verschafft eine klare Anleitung für die nächsten Schritte.

4.5 Der Umgang mit und die Auswirkungen von Feedback

Die Analyse der Einzelinterviews und der Fokusgruppendifkussion verdeutlicht die *wertschätzenden und motivierenden Auswirkungen* von Feedback in der Hochschulbildung. Die Studierenden äußerten Dankbarkeit und Anerkennung für das erhaltene Feedback. Art und Komplexität des Feedbacks wurden im Vergleich zu anderen Kursen als herausragend empfunden. Konkrete Hinweise seitens der Lehrperson wirkten als Ansporn und Katalysator für mehr Motivation. Besonders motivierend wurden die direkten Gespräche empfunden, die aus dem Feedback resultierten, und sie weckten den Wunsch nach weiterer Zusammenarbeit und gemeinsamem Lernen. Diese Ergebnisse betonen die wichtige Rolle von Feedback nicht nur bei der Leistungsverbesserung, sondern auch bei der Förderung von Motivation und Wertschätzung im Hochschulkontext.

„[Auf das schriftliche Feedback der Seminarleiterin], das sie geschickt hat auf das Handout, habe ich sogar ein Danke zurückgeschrieben. Also offenbar ist es mir bewusst gewesen, dass mir das Feedback wirklich geholfen hat und wollte das

auch mal mitteilen. Aber so bewusst drüber nachgedacht, dass das Feedback so wertschätzend war, habe ich erst nach der Fokusgruppe und würde dem aber zustimmen. (...) Dieses direkte Gespräch war eigentlich auch super motivierend mit ihr. Also da habe ich nachher wirklich Lust darauf gehabt, mit meiner Studienkollegin an dem Projekt weiterzuarbeiten.“ (Rupert_2)

In Bezug auf die leistungssteigernde Wirkung von Feedback im Kontext komplexer Aufgabenstellungen wurde die instrumentelle Rolle von Feedback bei der Verfeinerung akademischer Leistungen deutlich. Studierende berichteten von Fällen, in denen Feedback eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung ihrer Arbeiten gespielt hatte. Es trug zur Kohärenz, Präzision und inhaltlichen Entwicklung der Arbeit bei. Die transformative Wirkung des Feedbacks zeigte sich in der umfassenden Integration der Empfehlungen, die systematisch in die Arbeit einfließen und zu einem verbesserten Endprodukt führten. Dieser iterative Verbesserungsprozess wurde betont, wobei Feedback aus vorherigen Phasen als Grundlage für folgende diente. Dieser durch Feedback geleitete Verfeinerungsansatz erlaubte es den Studierenden, die Qualität ihrer Arbeit schrittweise zu erhöhen. Die Studierenden betonten sowohl in den Einzelinterviews als auch in der Fokusgruppe die zentrale Rolle des Feedbacks bei der fortwährenden Optimierung der Arbeit im gesamten Arbeitsprozess.

„Und es war irgendwie schon ganz gut, weil wir dann wirklich gezielt irgendwie das verbessern konnten. (...) [Wir haben versucht] immer das Feedback dann in den nächsten Step wieder einzubauen. Also das vom Abstract haben wir versucht in das Handout einzubauen und das vom Handout bauen wir jetzt gerade in den fertigen Antrag ein.“ (Jakob_2)

Im Nachhinein reflektierten manche Studierende darüber, dass sie Chancen für ein weiteres, freiwilliges Coaching der Lehrperson besser nutzen hätten sollen:

„Sie hat uns eben voll gutes Feedback gegeben, wie wir vorgehen sollen. Also das hat echt gut geholfen. Und danach hat es ja noch mal die Möglichkeit gegeben mehr Feedback zu bekommen. Aber da waren wir irgendwie bei so einem Stand, wo wir uns gedacht haben, wir brauchen grade gar nichts. Das geht eigentlich alles grad voll gut voran. Ähm, und da haben wir es aber eben noch gar nicht gesehen. Wie gesagt, dass ... unser Plan eigentlich noch viel zu groß ist.“ (Mariam_2)

Diese Äußerung unterstreicht, wie wichtig es ist, von Anfang an eine Feedback-Kultur zu etablieren, um ihre Bedeutung klar zu kommunizieren.

5 Diskussion

5.1 Von der formalen Qualifikation zur Kompetenz

Andreas Reckwitz beschreibt die singularisierte Arbeitswelt so: „... [D]ie alte Anerkennungsstruktur der Industriearbeit beruhte auf der Würdigung der Anstrengung und Leistung, diese wird mehr und mehr durch einen ganz anderen Anerkennungstypus abgelöst, in der jener Arbeit ‚Bewunderung‘ gezollt wird, die sich durch außergewöhnliche Performanz auszeichnet.“ (Reckwitz, 2021, S. 185) Bezogen auf die hier evaluierten Lehrmethoden zeigt sich, dass Studierende diese Anforderungen internalisiert haben. Feedback wird zu einer der grundlegendsten Formen der Anerkennung, denn Leistung allein garantiert noch keinen Erfolg. Den Aussagen in den Einzelinterviews und der Fokusgruppe zufolge haben viele – sicher nicht alle – Studierende ein Bedürfnis nach kontinuierlicher Leistungssteigerung, um vor Lehrpersonen und Mitstudierenden zu brillieren. Sie wissen, dass Noten als formale Qualifikation wenig aussagekräftig sind. Sie streben nach Weiterentwicklung besonderer Fähigkeiten, um sich mit einem herausragenden Leistungsprofil auf singularisierten (Arbeits-)Märkten vom Durchschnitt abzuheben. Manche fordern Feedback ein, weil sie sich davon einen Hinweis auf ihre Einzigartigkeit im Vergleich zu Anderen erwarten.

Aus Sicht der Lehrenden zeigt sich eine weitere strukturelle Herausforderung an Hochschulen. Als Folge des Bolognaprozesses und der Durchlässigkeit zwischen Bachelor- und Masterstudium sind Lehrende mit sehr unterschiedlichen Ausgangsniveaus der Studierenden konfrontiert. Vor diesem Hintergrund kann Feedback eine Option darstellen, um Unterschiede in der Wissensbasis zu erkennen und das Potenzial der Studierenden durch gezieltes Feedback zu fördern. Es stellt sich die Frage, ob alle Studierenden auf Basis von unterschiedlichen Vorkenntnissen die gleichen Kompetenzen erzielen können, oder ob nicht auch das Bemühen und der Lernfortschritt zählen. Gerade in mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen können die individuellen Fähigkeiten sowie die entsprechende Entwicklung im Wissens- und Kompetenzerwerb stärker herausgearbeitet werden.

Neben kognitiver Wissensaneignung spielt die Entwicklung von Soft Skills für Hochschulabsolvent*innen eine immer größere Rolle. Das ist aus Sicht der Arbeitsmarktperspektive (Haberfellner & Sturm, 2018), aber auch aus unseren eigenen Ergebnissen zur Perspektive der Studierenden klar. Ausgehend von dieser allgemeinen Annahme werden folgende drei neuentwickelte Soft-Skill-Konzepte (Haberfellner & Sturm 2018, S. 7-8) von uns tabellarisch dargestellt.

Tabelle 2: Eigene tabellarische Darstellung auf Basis von Soft Skills in: Haberfellner & Sturm (2018, S. 7-8).

Konzept	Kompetenzfelder
21st-Century-Skills-Modell	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenter Umgang mit Informationen und Daten • Virtuelle und persönliche Kommunikation und Kollaboration vor dem Hintergrund von Diversität (z. B. Interdisziplinarität, Interkulturalität, Alter) • Kreative Problemlösung, Innovationsfähigkeit, analytisches und kritisches Denken • Flexibilität, Ambiguitätstoleranz, Eigenmotivation, selbstständiges Arbeiten
Emotionale Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung • Selbstregulation • Motivation • Empathie • Soziale Kompetenz
Resilienzkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • Impulskontrolle • Kausalanalyse • Empathie • Realistischer Optimismus • Zielorientierung • Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die obigen Konzepte resultieren aus einer empirischen Studie zur arbeitsmarktpolitischen Relevanz von Soft Skills für Hochschulabsolvent*innen, für die 2018 eine steigende Konkurrenz am Arbeitsmarkt attestiert wurde.

Unseren empirischen Ergebnissen zufolge eignet sich das didaktische Design im Seminar *Forschungs- und Projektmanagement* für das Erlernen der in Tabelle 2 genannten *Soft Skills des 21. Jahrhunderts*. B. für kreative Problemlösungen in Projektanträgen, kompetenten Umgang mit dem Forschungsstand und Daten. Zum einen zeigt sich, dass informatives Feedback der Lehrveranstaltungsleiterin die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung sowie die gezielte Weiterentwicklung fördert. Zum anderen unterstützen laufende Überarbeitungshinweise dabei, Lernen als zirkulären Prozess zu verstehen und das eigene Können kritisch einzuschätzen und zu erweitern. Neben kognitivem Wissen geht es immer auch um persönliche Kompetenzen wie Selbstregulation, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Durch kontinuierliche Fortschritte erlangen Lernende Selbstsicherheit und das Vertrauen, ob und wie sie eine gestellte Aufgabe gut oder sogar herausragend bewältigen können. Wichtig ist dabei das Einräumen von Gestaltungsfreiheiten. Studierende erwarten keine fertigen Antworten für einen bestimmten Weg, sondern wollen selbst Lösungen finden. Nur so können sie ein tiefes Verständnis vom eigenen Lernfortschritt entwickeln.

Allerdings lässt sich kritisch festhalten: Wie gut die in Tabelle 2 genannten Kompetenzen in Einzel- und Gruppenarbeit in dem hier untersuchten Kurs gefördert wurden, lässt sich auf Basis unseres Schwerpunkts auf die Bedeutung von Feedback nur bedingt beantworten. „Impulskontrolle, Kausalanalyse oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Bandura, 1982, S. 126) verstehen sich als langfristiger Lernprozess, der weit über einen einsemestrigen Kurs hinausgeht.

5.2 Projektförmige Arbeitsstruktur

Projekte gelten in den Augen von Andreas Reckwitz als „singularistische Form des Sozialen par excellence“ (2021, S. 193). Schon der Titel des Seminars *Forschungs- und Projektmanagement* spiegelt die Bedeutung projektbasierter Arbeit wider. Teamarbeit kann die Leistung der Teilnehmer*innen wie in einer Spirale nach oben oder unten drehen. In einer Gruppe mit vielen *Freeridern* und unmotivierten Gruppenmitgliedern kann das Risiko bestehen, dass alle das eigene Engagement minimieren. Umgekehrt kann das Gruppenprojekt die Leistung der Einzelperson in einer Aufwärtsspirale verbessern. Bei motivierten Gruppenmitgliedern und ähnlich hohen Leistungsvorstellungen können die Potenziale jeder einzelnen Person effektiv genutzt werden. Dies führt zu einem positiven Lernerlebnis und der Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen. Permanenter Austausch mit der Lehrkraft in Feedback-Schleifen kann das Problem des Trittbrettfahrens etwas minimieren, da in mündlichen Gesprächen klarer erkannt wird, wer konstruktiv zum Projekt des gemeinsamen Antragschreibens beiträgt.

Dass sich Studierende im Spannungsfeld zwischen Zusammenarbeit und Konkurrenz befinden, steckt im Begriff der *Kooperation*, welcher nun mit Bezug auf unsere Ergebnisse beleuchtet wird.

5.3 Koopetition und Performanz

Die Herausforderung der *Koopetition* besteht darin, einerseits in der Gruppenarbeit zu kooperieren, während Studierende gleichzeitig miteinander im Wettbewerb stehen. Es zeigt sich in den Interviewergebnissen eine subtile Konkurrenz zwischen Studierenden, die weiterkommen wollen, indem sie als herausragend und besonders engagiert und kompetent wahrgenommen werden. Mit Bezug auf gegenseitiges Peer-Feedback unter Studierenden wird deutlich, dass diese meist noch weniger fachspezifisch argumentieren, sondern auf andere Dinge schauen, wie zum Beispiel auf die Fragen: Wie wirkt das auf mich? Gefällt es mir? Spricht es mich an? Lernende fragen selten, ob das Gebotene *im Einklang mit dem bisherigen Wissensstand ist*, da ihnen der Überblick über die Forschungslandschaft noch fehlt. Vielmehr wird dieser fachspezifische Blick, d. h. das detailverliebte langsame Denken (Kahneman, 2010) vom Feedback der Lehrperson erwartet. Studierende können jedoch sehr überraschende, vielfältige Blickwinkel ins Spiel bringen. Gerade die Heterogenität der Studierenden – die bei einer Gruppe von an die 30 Personen wahrscheinlich ist – wirkt in einem interaktiven Lehrdesign bereichernd. Die Beurteilung einer Performanz, z. B. einer Präsentation oder schriftlichen Leistung, kann, in Andreas Reckwitz' Worten, „viel stärker von impliziten und subjektiven Kriterien, ja von gänzlich fachfremden Bauchgefühlen (also von intuitivem und „emotional gefärbtem Wissen) der ‚Jury‘ abhängen“ (Reckwitz 2019, S. 210).

In der letzten Lehrveranstaltung mit dem Titel *Die Entscheidung* erfolgte ein für singularisierte Bedingungen typisches Casting (Reckwitz, 2021). Die Forschungsprojektanträge wurden sowohl von den Studierenden als auch von der Seminarleiterin unabhängig voneinander gereiht. Das Studierenden-Ranking weichte von der Einschätzung der Seminarleiterin ab, was zum Nachdenken anregte. Jedenfalls kreierte diese Struktur ein Klima des Wettbewerbs, welches von den Studierenden mehrheitlich als positiv wahrgenommen wurde. Die Studierenden empfanden dieses Wettbewerbsklima als motivierend, da sie ihre Arbeit zeigen konnten. Die Aussicht, die erbrachte Leistung vor anderen präsentieren zu müssen und eine Reihung zu erhalten, spornte an. Mit diesem Konkurrenzdruck sowie dem Aspekt der Performanz gegenüber den Mitstudierenden bestand ein Anreiz zur Steigerung der eigenen Leistung. Die Gruppen standen sich kompetitiv gegenüber, während im Team Kooperation gefordert war.

Den theoretisch vielfach beschriebenen Anspruch an eine permanente Selbstoptimierung schienen die Studierenden internalisiert zu haben. Durch Selbstreflexion, rationale Kontrolle und permanente Rückmeldungen sollte es gelingen, das größtmögliche Potenzial der eigenen Fähigkeiten optimal auszuschöpfen (Haas, 2022; Pongratz & Voß, 2003; Reckwitz, 2021). Unsere Analysen verdeutlichen, wie sehr sich manche Studierende von einer Lehrveranstaltung zur nächsten verbessern wollten. Ein Ziel war es, das Beste mitzunehmen, um sich dann in der Arbeitswelt gegenüber der Konkurrenz behaupten zu können. Es ging auch um eine attraktive Berufslaufbahn. So wie „[d]ie Hochqualifizierten der Spätmoderne von ihrer Arbeit mehr als nur Broterwerb erwarten“ (Reckwitz, 2021, S. 187), so erwarteten die Studierenden von ihrem Studium mehr als nur die Noten. Der Abschluss *mit Auszeichnung* verliert in manchen Masterstudiengängen, wo sehr gute Beurteilungen inflationär verbreitet sind, ohnehin an Aussagekraft.

Das hier untersuchte Lehrdesign bereitet die Studierenden auf die Arbeitswelt vor, wo im hochqualifizierten Bereich zunehmende Ergebnisorientierung und ein Benchmarking betrieben werden. Dass sich in Zeiten zunehmender Digitalisierung mit einem starken Fokus auf affektive Bewertungen und Likes nur eine kleine Gruppe an Leistungsträger, die sich durch „außergewöhnliche Performanz auszeichnet“ (Reckwitz 2021, S. 185) durchsetzt, hat Andreas Reckwitz neben vielen anderen Studien (z. B. Klaus et al., 2023) analytisch nachvollziehbar herausgearbeitet. Wie *gerecht* derartige „winner-take-all“-Märkte (Schor et al., 2020, S. 855) sind, wurde in diesen Studien auch kritisch hinterfragt, würde den Rahmen der vorliegenden Analyse jedoch sprengen. Nur so viel: Das Streben nach einem herausragenden Profil ist nicht nur Wunsch der spätmodernen Subjekte, sondern paradoxe Erwartung in der „Valorisierungsgesellschaft“ (Reckwitz, 2021, S. 14). Vorrangig die hochqualifizierte Mittelklasse – also die Akademiker*innen – arbeiten an ihrer Einzigartigkeit im „doing singularity“ (Reckwitz, 2021, S. 13). Da diese Norm sich durchzusetzen scheint, zeigt sich, dass ein massenhaft Besonderes ein Widerspruch in sich selbst ist. Vielleicht erkennen Studierende, dass gerade ein spezielles Feedback ihnen hilft, sich von anderen abzuheben. Die Bedingungen sind für alle gleich und doch dominieren Unterschiede je nach Ausgangsposition z. B. durch Vorbildung, unterschiedliches Bachelorstudium oder auch soziale Herkunft und je nach zufälliger Zusammensetzung und Dynamik in der Gruppe.

Die Lehrenden tragen Verantwortung, ein Lernklima zu schaffen, in dem sich Studierende sowohl Fachwissen als auch Soft Skills aneignen können. Studierende genießen es, ihre eigene Vision umzusetzen. Ob sie scheitern oder reüssieren, kann eine formale Beurteilung kaum hinreichend zeigen. Wichtig ist konkretes Feedback und eine diskursive Zusammenarbeit mit der Lehrperson als Publikum oder Rezipient im Sinne von Reckwitz: „Die Strategie, mit den Rezipienten zu kooperieren, die Kollaborationsstrategie, bedeutet schließlich, dass Kreative und Kunden gemeinsam ein maßgeschneidertes Gut entwickeln. Der Rezipient wird so zum Kokreativen.“ (Reckwitz, 2019, S. 191) „Das Publikum setzt sich zusammen aus den Kolleginnen und

Kollegen, es schaut nicht bloß zu, sondern ist gewissermaßen Mitspieler. Alle performen vor- und miteinander.“ (Reckwitz 2019, S. 209) Interaktion in der Lehre ist ein aktuell wichtiger Trend, um die Studierenden auf die Herausforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Erst, wenn sie selbst Fehler gemacht haben, merken sie es sich. Lehren und Lernen erweisen sich als ständiger Prozess für alle Beteiligten und kein Kurs ist wie ein anderer.

6 Conclusio

Die vorliegende Studie untersuchte die Bedeutung von Feedback in der Hochschullehre anhand einer konkreten Lehrveranstaltung im Masterstudium *Sozioökonomie* an der Wirtschaftsuniversität Wien. Ziel war es, mithilfe eines qualitativen Paneldesigns zu ergründen, inwieweit wiederholtes, präzises und konstruktives Feedback die fachliche Qualifikation und persönlichen Kompetenzen wie Reflexions- und Kritikfähigkeit der Studierenden fördert.

Informatives Feedback zählt zu den wichtigsten Einflussfaktoren auf Lernerfolg. Genaue Informationen zum konkreten Inhalt und zur formalen Umsetzung der Aufgabenstellung, in unserem Falle dem Erstellen eines Projektantrags, sind deutlich zielführender als korrektive Beurteilungen im Sinne von richtig oder falsch bzw. einfaches Lob (Hattie & Timperley, 2007, S. 85).

Die Theorie der Singularisierung in der Arbeitswelt von Andreas Reckwitz (2021) erweitert bislang psychologische Zugänge um eine soziologische Perspektive. Folgende drei Thesen für die Gestaltung von Feedback in der Hochschullehre wurden herausgearbeitet.

6.1 PaNcaKe statt Sandwich

Es zeigt sich, dass Feedback nicht gleich Feedback ist. In der akademischen Lehre geht es um einen gegenseitigen Prozess der Evaluierung. Studierende wie Lehrende geben und empfangen Feedback. Der Fokus im folgenden Abschnitt liegt auf lernrelevanten Informationen für Lernende, um den kognitiven Wissenszuwachs sowie die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen in Forschungs- und Projektmanagement zu fördern. Im Übergang vom Lehren zum Lernen – shift from teaching to learning (Barr & Tagg, 1995) – spielt informatives Feedback eine große Rolle. Die lehrendenzentrierte Lehre kann für rein kognitiven Wissenszuwachs sinnvoll sein, greift jedoch in studierendenzentrierten Masterstudiengängen zu kurz. Es geht nicht mehr nur um das Abrufen von lernrelevanten Informationen, sondern um das prozesshafte Erlernen von Fähigkeiten. Passend zum wissenschaftlichen Arbeiten bedeutet Lernen, Fehler zu machen, diese dank einer Außenperspektive zu erkennen und konstruktiv die geforderten Schreibebeiten (in unserem Fall sind es die selbst entworfenen Forschungsanträge) zu adaptieren. Permanentes, wechselseitiges Feedback ist eine Strategie, sodass Lehrende und Lernende ihr neues Rollenverständnis begreifen und Schritt für Schritt internalisieren. Neu daran ist insbesondere, dass Lehrende nicht nur einmalige Inputs und eine einmalige abschließende Benotung der Leistungen geben, sondern dass Studierende von ihnen laufend Feedback zu mehreren Outputs erwarten. *Gemeinsam wachsen dank regelmäßigem konstruktivem Feedback* könnte das Motto der Grafik in Abbildung 1 lauten.

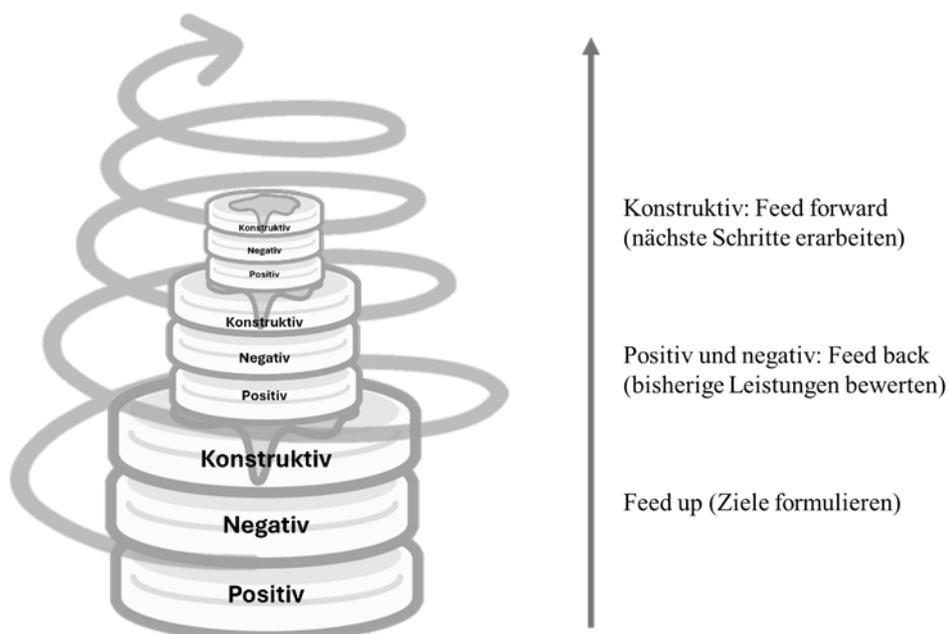


Abbildung 1: Darstellung des von den Autorinnen neu entwickelten PaNcaKe-Modells.

Basierend auf der Analogie des Sandwich-Modells empfehlen wir die Anwendung des strukturierten PaNcaKe-Modells als Leitfaden für Feedback. Wiederholtes Feedback im PaNcaKe-Modell führt zu einer Feedback-Spirale mit dem Ziel, die persönliche und professionelle Entwicklung der Studierenden zu fördern. In einer übersichtlichen Struktur sollen inhaltliche und formale Aspekte der Leistung systematisch getrennt behandelt werden (s. Tabelle 1). Abbildung 1 illustriert, wie das PaNcaKe-Modell strukturiert ist, indem es die Sequenz von positivem Feedback, gefolgt von der Identifikation von Schwächen und abschließend durch konstruktive Verbesserungsvorschläge visuell in einer Feedback-Spirale darstellt. Dieses Modell ermöglicht es, die Kritikpunkte besser zu erfassen und effektiver umzusetzen. Die kontinuierliche Anwendung des Modells unterstützt die persönliche und professionelle Entwicklung von Fachwissen sowie Soft Skills von Studierenden. Jene mit exzellenten Leistungen schaffen ein ‚Sahnehäubchen‘ – manche Studierende können die regelmäßigen Rückmeldungen der Lehrkräfte für eine exzellente Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten nutzen. Sie entsprechen scheinbar den Erwartungen in einer Gesellschaft, in der primär eine außergewöhnliche Performance belohnt und bewundert wird.

6.2 Strategische Integration des PaNcaKe-Feedbacks in das Seminar-design

Es ergeben sich folgende Empfehlungen: Die Ziele und Arten von Feedback sollen präzise und transparent in den Syllabus eingearbeitet werden. Zeit spielt eine große Rolle. Einerseits soll die Rückmeldung zeitnah auf die schriftlichen Arbeiten (hier die Forschungsanträge) erfolgen, andererseits braucht die fundierte Überarbeitung durch die Studierenden Zeit. Lehrende wiederum sollten überprüfen, wie gut die konkreten Vorschläge in einer überarbeiteten Version aufgegriffen wurden. Schließlich soll Feedback einen Anreiz zur kontinuierlichen Verbesserung und Erweiterung der eigenen Kompetenzen bieten. Zur Unterstützung eignen sich entsprechende didaktische Tools, wie z. B. das *Dekorrelieren*, bei dem Studierende angehalten werden, eigenständig, ohne Einfluss der Gruppe, Antworten zu formulieren (Oswald & Köhler, 2013). Diese Tools ermöglichen eine gezielte und systematische Reflexion der Gruppendynamik im Team. Es empfiehlt sich, die Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen Studierenden z. B. durch das *Freeriding*, bei dem die Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Gruppenarbeit sehr unterschiedlich sein kann, im Plenum einer Seminareinheit anzusprechen. Bei problematischen Entwicklungen – wie Freeriding – soll die Lehrkraft als Ansprechperson fungieren und konkret Lösungsvorschläge mit der Gruppe besprechen. Ein solcher diskursiver Lernprozess mit Rückmeldungen der Lehrkräfte als auch Peers bereichert fachlich und fördert die persönliche Kommunikations- und Kritikfähigkeit.

6.3 Feedback fördert Fähigkeiten und Kompetenzen

Feedback hat einen bedeutenden Einfluss auf die Lernmotivation, die Leistungsverbesserung und die persönliche Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen. Kreative, reflexive und interaktive Aufgaben profitieren dabei besonders von Feedback. Konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge wurden, wie die vorliegenden Ergebnisse für diesen Kurs zeigen, als wertschätzend und motivationsfördernd wahrgenommen und konnten die Qualität der Aufgaben deutlich verbessern.

In Interviews und Fokusgruppen betonten die mehrmals befragten Studierenden, dass Einzel- und Gruppenarbeiten verbal zu beurteilen sind. Sie kritisierten aber auch einen Mangel an Feedback in vorherigen Kursen. Da sich Lernen auf Basis von Rückmeldungen als langfristiger Prozess versteht, soll sich Feedback – auch laut Aussagen der Studierenden – über Seminargrenzen hinweg als wichtiger Bestandteil verschiedener Studienrichtungen etablieren. Das von uns vorgeschlagene PaNcaKe-Modell ist so allgemein gehalten, dass es sich für unterschiedlichste Disziplinen und Seminare auf verschiedenen Wissensniveaus eignet.

Gerade im Hinblick auf die Frage, was Lehre in Zeiten der Digitalisierung und des Einsatzes künstlicher Intelligenz ausmacht, sehen wir konstruktives Feedback als wichtigen Bestandteil der Hochschullehre. Der empfundene Feedback-Mangel an Universitäten sowie der explizite Wunsch nach informativer Rückmeldung zu erbrachten Leistungen sind Hinweise darauf, dass Studierende die Anforderungen einer singularisierten Arbeitswelt nach Reckwitz (2021) verinnerlichen. Mehr denn je scheinen Studierende konstruktives Feedback auf Leistungen einzufordern, denn sie wissen, dass formale Bildungsabschlüsse im Vergleich zu individuellen Kompetenzprofilen an Bedeutung verlieren. Gerade an der Hochschule bewegen wir uns im Spannungsfeld zwischen Kooperation und Konkurrenz. Die Notwendigkeit, hier eine gute Feedback-Kultur zu institutionalisieren, ist angesichts der Reckwitz'schen Definition mehr als treffend: „Kultur ist immer dort, wo Wert zugeschrieben wird, wo also Prozesse der Valorisierung stattfinden.“ (Reckwitz, 2021, S. 16) In der Spätmoderne treten Standardisierung, Rationalisierung und Versachlichung in den Hintergrund, während das Besondere an Bedeutung gewinnt – ausgedrückt in Begriffen wie „Singularisierung, Kulturalisierung und Affektintensivierung“ (Reckwitz, 2021, S. 19). Ähnlich verhält es sich im Bildungssystem. Zum einen bleiben Noten und Punktesysteme nach wie vor wichtig, aber als alleiniges Instrument sind formale Kriterien längst unzureichend. Eine Studierende bringt das auf den Punkt:

„Die Note an sich bringt mir nichts. Da ist ja dann kein Potenzial zum Wachsen.“ (Sina_1)

Literatur

- Aoun, C., Vatanasakdakul, S., & Ang, K. (2018). Feedback for thought: Examining the influence of feedback constituents on learning experience. *Studies in Higher Education*, 43(1), 72–95. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1156665>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12–26.
- Binu, M. (2020). The role of feedback in classroom instruction. *The Journal of ELTIF*, 5(4), 7–11.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–74.
- Bressler, M., Von Bergen, C., & Campbell, K. (2014). The sandwich feedback method: Not very tasty. *Journal of Behavioral Studies in business*, 7.
- Brunot, S., Huguet, P., & Monteil, J.-M. (1999). Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact. *Social Psychology of Education*, 3(4), 271–293. <https://doi.org/10.1023/A:1009631930740>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.2307/1170684>
- Diehl, E., & Serman, J. D. (1995). Effects of feedback complexity on dynamic decision making. *Organizational behavior and human decision processes*, 62(2), 198–215.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Utb GmbH.
- Haas, B. (2022). *Arbeit im ökologischen Wandel. Einführung in sozioökonomische Perspektiven und Alternativen*. UTB-Verlag Barbara Budrich.
- Haberfellner, R., & Sturm, R. (2018). HochschulabsolventInnen und Soft Skills aus Arbeitsmarktperspektive, *AMS report*, No. 134, Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), Wien.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Heller, J. (Hrsg.). (2019). *Resilienz für die VUCA-Welt: Individuelle und organisationale Resilienz entwickeln*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21044-1>
- Klaus, D., Lamura, M., Bilger, M., & Haas, B. (2024). Support and employment preferences in online platform work: A cluster analysis of German-speaking workers. *International Journal of Social Welfare*, pp. 1-15.
- Kahneman, D. (2010). *Schnelles Denken, langsames Denken*. Siedler.
- Lenz, U. (2019). Coaching im Kontext der VUCA-Welt: Der Umbruch steht bevor. In J. Heller (Hrsg.), *Resilienz für die VUCA-Welt* (S. 49–68). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21044-1_4
- Ozkan, M. & Solmaz B. (2015): The Changing Face of the Employees – Generation Z and Their Perceptions of Work (A Study Applied to University Students), *Procedia Economics and Finance*, 26. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00876-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00876-X)
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1–21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Oswald, A. & Köhler, J. (2013). Schnelles und langsames Denken in Projekten, Teil 1, *Projekt MANAGEMENT5/2013*, 30-36.
- Pongratz, H. J., & Voß, G. G. (2003). Arbeitskraftunternehmer. *Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*.
- Procházka, J., Ovcari, M., & Durinik, M. (2020). Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness. *Learning and Motivation*, 71, 101649.
- Reckwitz, A. (2021). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne* (4. Aufl). Suhrkamp.
- Schor, J. B., Attwood-Charles, W., Cansoy, M., Ladegaard, I., & Wengronowitz, R. (2020). Dependence and precarity in the platform economy. *Theory and Society*, 49(5), 833–861. <https://doi.org/10.1007/s11186-020-09408-y>

Autorinnenprofile

Barbara Haas, Privatdozentin, Dr. Mag. ist Senior Lecturer (habilitierte Soziologin) an der Wirtschaftsuniversität Wien. Schwerpunkte der Lehre und Forschung sind Erwerbsarbeit, Arbeitszeiten und die sozial-ökologische Transformation, Plattformarbeit, Mixed Methods Methoden.

Kontakt: barbara.haas@wu.ac.at

Victoria Juen, M. Sc. ist wissenschaftliche Projektmitarbeiterin an der Wirtschaftsuniversität Wien.

Danksagung und Informationen zur Finanzierung: Wir bedanken uns bei der Wirtschaftsuniversität Wien für die Förderung dieser Forschung durch die Initiative Scholarship of Teaching and Learning (2023).