

Schreibwissenschaft

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Nora Hoffmann, Verena Fingerling

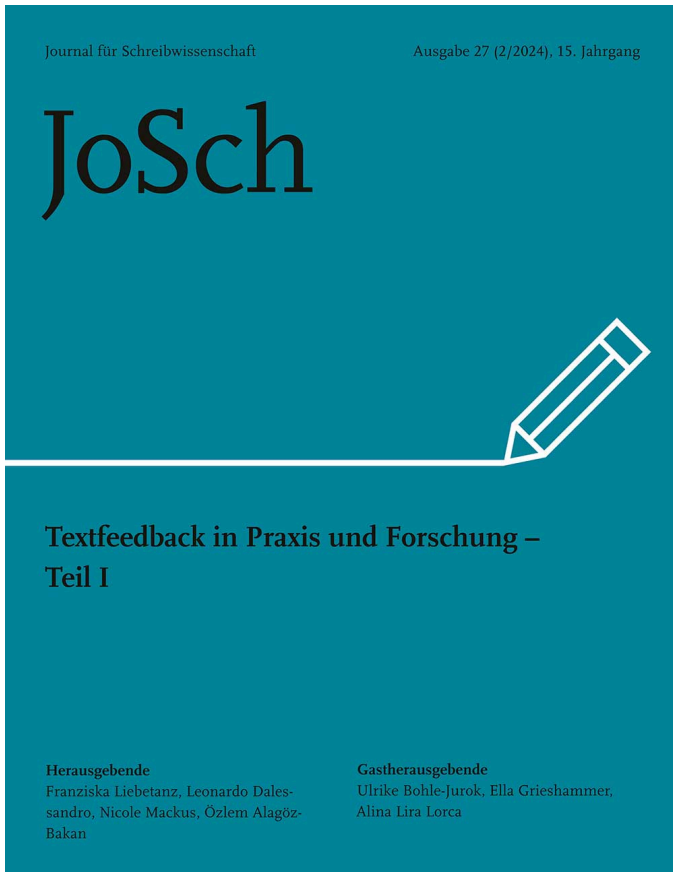
Textfeedback im Writing Fellow-Programm

Vom Kritik-Sandwich-Brief zum
Textrandkommentar mit Kriterienraster

aus: Ausgabe 27: Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I
(JOS2402W)
Erscheinungsjahr: 2024
Seiten: 25 - 40
DOI: 10.3278/JOS2402W003

In Writing Fellow-Programmen erhalten alle Studierenden einer Lehrveranstaltung durch schreibdidaktisch geschulte Peers Feedback auf zwei Kurztexte. Hierzu führten die Begründerinnen des Programms einen Kritik-Sandwich-Brief mit einer Abfolge positiver-negativer-positiver Rückmeldungen ein. Im vorliegenden Beitrag hinterfragen wir diese Feedbackform aufgrund eigener Begleitforschung, die keine eindeutigen Verbesserungen der Textqualität durch deren Einsatz nachweisen kann. Daran anschließend schildern wir die Weiterentwicklung des Feedbacks im Writing Fellow-Programm in Frankfurt am Main unter Rückgriff auf weitere Forschungsergebnisse und stellen die aktuellen Feedbackelemente Textrandkommentar, Kriterienraster und mündliche Schreibberatung sowie erste positive Ergebnisse der Begleitevaluation vor.

Schlagnote: Textfeedback; Writing Fellow-Programm; Kritik-Sandwich; Kriterienraster; Textrandkommentare
Zitiervorschlag: Hoffmann, Nora; Fingerling, Verena (2024). Textfeedback im Writing-Fellow-Programm. Vom Kritik-Sandwich-Brief zum Textrandkommentar mit Kriterienraster. JoSch 2(24), 25-40. <https://doi.org/10.3278/JOS2402W003>



Schreibwissenschaft

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Nora Hoffmann, Verena Fingerling

Textfeedback im Writing Fellow-Programm

Vom Kritik-Sandwich-Brief zum
Textrandkommentar mit Kriterienraster

aus: Ausgabe 27: Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I
(JOS2402W)
Erscheinungsjahr: 2024
Seiten: 25 - 40
DOI: 10.3278/JOS2402W003

In Writing Fellow-Programmen erhalten alle Studierenden einer Lehrveranstaltung durch schreibdidaktisch geschulte Peers Feedback auf zwei Kurztexte. Hierzu führten die Begründerinnen des Programms einen Kritik-Sandwich-Brief mit einer Abfolge positiver-negativer-positiver Rückmeldungen ein. Im vorliegenden Beitrag hinterfragen wir diese Feedbackform aufgrund eigener Begleitforschung, die keine eindeutigen Verbesserungen der Textqualität durch deren Einsatz nachweisen kann. Daran anschließend schildern wir die Weiterentwicklung des Feedbacks im Writing Fellow-Programm in Frankfurt am Main unter Rückgriff auf weitere Forschungsergebnisse und stellen die aktuellen Feedbackelemente Textrandkommentar, Kriterienraster und mündliche Schreibberatung sowie erste positive Ergebnisse der Begleitevaluation vor.

Schlagnote: Textfeedback; Writing Fellow-Programm; Kritik-Sandwich; Kriterienraster; Textrandkommentare
Zitiervorschlag: Hoffmann, Nora; Fingerling, Verena (2024). Textfeedback im Writing-Fellow-Programm. Vom Kritik-Sandwich-Brief zum Textrandkommentar mit Kriterienraster. JoSch 2(24), 25-40. <https://doi.org/10.3278/JOS2402W003>

Textfeedback im Writing Fellow-Programm

Vom Kritik-Sandwich-Brief zum Textrandkommentar mit Kriterienraster

Nora Hoffmann & Verena Fingerling

Abstract

In Writing Fellow-Programmen erhalten alle Studierenden einer Lehrveranstaltung durch schreibdidaktisch geschulte Peers Feedback auf zwei Kurztexte. Hierzu führten die Begründerinnen des Programms einen Kritik-Sandwich-Brief mit einer Abfolge positiver-negativer-positiver Rückmeldungen ein. Im vorliegenden Beitrag hinterfragen wir diese Feedbackform aufgrund eigener Begleitforschung, die keine eindeutigen Verbesserungen der Textqualität durch deren Einsatz nachweisen kann. Daran anschließend schildern wir die Weiterentwicklung des Feedbacks im Writing Fellow-Programm in Frankfurt am Main unter Rückgriff auf weitere Forschungsergebnisse und stellen die aktuellen Feedbackelemente Textrandkommentar, Kriterienraster und mündliche Schreibberatung sowie erste positive Ergebnisse der Begleitevaluation vor.

Einleitung

Writing Fellow-Programme (WFP, Dreyfürst/Voigt/Liebetanz 2018) haben sich seit ihrer Adaption aus dem US-amerikanischen Raum 2013 rasch an deutschen Schreibzentren verbreitet.¹ Durch die enge Kooperation zwischen Schreibzentren, studentischen Tutor*innen – den Writing Fellows (WF) – und Lehrenden ermöglichen sie fachintegrierte und zugleich individuelle Schreibförderung. Konkret sehen WFP vor, dass Lehrende in einer Lehrveranstaltung im Verlauf eines Semesters zwei kurze, präzise Schreibaufgaben stellen und alle Studierenden darauf ein schriftliches (und je nach Standort zudem mündliches) Textfeedback durch hierfür qualifizierte WF erhalten. Dieses Peer-Feedback, das nach dem Grundsatz HOC vor LOC² bevorzugt Zielsetzung und Textstruktur vor Sprache und Form adressiert, setzen die Studierenden anschließend in einer Textüberarbeitung um. Die konkrete Form dieses Textfeedbacks wurde von Dreyfürst/Voigt/Liebetanz (2018) vorgeschlagen, die das Programm erstmals für den deutschen Hochschulraum adaptierten. In der originären Form handelt es sich um einen sorgfältig ausformulierten Feedback-Brief nach der Methode

¹ Aktuell bieten 17 % der Schreibzentren WFP an (Freise/Hoffmann i. Dr.).

² Higher Order Concerns vor Lower Order Concerns, https://owl.purdue.edu/owl/general_writing/mechanics/hocs_and_locs.html (letzter Abruf: 22.07.2024).

des Kritik-Sandwichs (Dohrenwend 2002), der mit positiver Rückmeldung beginnt, dann eine begrenzte Menge kritischen Feedbacks enthält und wieder positiv schließt.

Im vorliegenden Beitrag reflektieren wir den Weiterentwicklungsprozess des Textfeedbacks im WFP am Schreibzentrum Frankfurt am Main. Wir hinterfragen die Feedbackform des Kritik-Sandwichs aufgrund eigener Begleitforschung zum WFP sowie Befunden aus der Didaktik und Schreibforschung und stellen auf dieser Basis eine alternative, in mehreren Durchgängen positiv evaluierte Form des Textfeedbacks vor. Der Beitrag ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Abschnitt werden das Konzept des Kritik-Sandwichs in Briefform vorgestellt und Analyseergebnisse zur Messung von Veränderungen der Textqualität durch diese Feedbackform geschildert. Der zweite Abschnitt enthält einen Forschungsüberblick zum Feedback-Sandwich sowie zur Anregung von Textüberarbeitung. Im dritten Abschnitt stellen wir eine auf Basis dieser Ergebnisse veränderte Feedbackpraxis vor, die aus Textrandkommentaren und textspezifischen Kriterienrastern als Grundlage für mündliche Feedbackgespräche besteht, und reflektieren sie anhand von Begleitforschung.

Die Ausgangsform des Textfeedbacks: Konzept des Kritik-Sandwichs in Briefform

Im Praxishandbuch zum WFP empfehlen Dreyfürst/Voigt/Liebetanz (2018: 43, 151) zur Form des schriftlichen Peer-Textfeedbacks, dass die WF sorgfältig ausformulierte Briefe verfassen, die mit einer konkreten positiven Rückmeldung beginnen, dann eine begrenzte Menge von maximal drei Kritikpunkten enthalten, damit deren Anzahl für eine Überarbeitung umsetzbar bleibt, und positiv schließen. Die drei Kritikpunkte sollen bevorzugt Higher Order Concerns betreffen, d. h. Aspekte auf der Ebene der Textstruktur und der gesamten Textausrichtung, während Feedback zu den als nachgeordnet betrachteten Bereichen Sprache und Formalia höchstens einen Kritikpunkt einnehmen sollte. Um Studierende zur Textüberarbeitung anzuregen und für die Annahme des Feedbacks zu öffnen, soll das schriftliche Feedback insgesamt in einer wertschätzenden und niedrigschwelligen Haltung verfasst sein, als persönlicher Brief aus Peer-Perspektive in Du-Form mit direkter Anrede. Rückmeldungen sollen gegeben werden als Ich-Botschaften, mit Bezug auf konkrete Textstellen, auf die aus Lesendenperspektive beschreibend und Fragen stellend reagiert werden soll. Der Text soll jedoch nicht bewertend und ohne direkte Überarbeitungshinweise verfasst sein, da er aus Peer-Perspektive kommt und um die möglicherweise negative Wirkung eines zu direkten kritischen Feedbacks abzumildern.

Diese Feedbackform basiert explizit auf der Idee des Feedback- oder Kritik-Sandwichs (Dohrenwend 2002) und erweitert dessen Grundidee um die Form des persönlichen Briefs und Hinweise zur konkreten Ausformulierung des Feedbacks. In seiner Grundform, Feedback in der Reihenfolge positiv-negativ-positiv zu geben, kursiert das Konzept in Didaktiker*innenkreisen schon seit Längerem als Praxistipp. Dahinter steht die Idee, Feedback so motivierend und annehmbar wie möglich zu gestalten. Dies soll eine möglicherweise be-

drohliche Wirkung kritischen Feedbacks auf die Empfangenden abmildern, die solches Feedback aus Selbstschutz sonst abwehren könnten, sodass keine intensive Auseinandersetzung damit erfolgen würde und es wirkungslos bliebe. Der Ansatz des Sandwichs dagegen sieht vor, Feedbacknehmenden mittels einer positiven Rückmeldung zu Beginn die Annahme der im nächsten Schritt folgenden kritischen Rückmeldung zu erleichtern und wiederum positiv zu schließen, um die mögliche Abwehrreaktion auf das negative Feedback wieder einzufangen. Ergänzend dazu schlägt das WFP-Praxishandbuch vor, mündliche Feedbackgespräche zwischen Studierenden und WF zu führen, um Rückfragen und einen Austausch über den Text und den Schreibprozess zu ermöglichen (Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2018: 35).

Von der Grundhaltung schienen die Basisidee des Kritik-Sandwichs sowie seine Konkretisierung im WF-Brief ansprechend sowie durch punktuell angedeutete Forschungsbezüge plausibel, sodass wir sie in unserem WFP über mehrere Jahre wie vorgeschlagen übernommen haben. Auch die mündlichen Gespräche hatten wir anfangs in unserem WFP integriert, erhielten jedoch ausschließlich ablehnende Rückmeldungen dazu durch WF und Studierende, denn über die ausführlichen, detaillierten und nachvollziehbaren Briefe hinaus brachten die Studierenden keine Fragen oder Interessen in die nur als Pflichttermine absolvierten Gespräche mit, sodass kein Austausch mit zusätzlichem Mehrwert aufkam. Stattdessen fanden die Gespräche daher im geschilderten WFP erst nach Überarbeitung der Kurztex te statt, als Schreibberatung zur Vorbereitung der schriftlichen Abschlussarbeit, in der je nach Fall auch Bezug auf die vorigen Textfeedbacks genommen werden konnte.

Effekte des Kritik-Sandwich-Briefs auf die Textqualität

Dass WFP insgesamt positive Effekte auf verschiedene mitwirkende Personengruppen aufweisen, zeigen für den deutschen Hochschulraum mehrere Studien, meist anhand von Selbsteinschätzungen Studierender und Einschätzungen Lehrender: Studierende beschreiben eine Verbesserung ihrer Schreib- und Reflexionskompetenz (Adami/Brinkschulte/Grieshammer 2018) und erkennen die Prozesshaftigkeit des Schreibens, die Bedeutung von Feedback und Überarbeitung und ihren individuellen Verbesserungsbedarf (Dreyfürst/Opitz 2018). Lehrende berichten von einer Steigerung des eigenen schreibdidaktischen Engagements und von Expertise auf diesem Gebiet (Gvenetadze/Hoffmann/Leibenath 2018).

Dass das Textfeedback zudem auch unmittelbare positive Auswirkungen auf die Qualität der überarbeiteten Texte hat, wurde bisher nur für den englischsprachigen Raum belegt (Rossmann Regaignon/Bromley 2011). Für den deutschsprachigen Kontext liegt zwar eine Erhebung vor, wie viele und welche Arten von Textkommentaren in Überarbeitungen umgesetzt wurden, die jedoch keinen Bezug zu Veränderungen der Textqualität herstellt (Hölzlhammer/Schäfer 2021). Die Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem englischsprachigen Raum kann nicht zwingend angenommen werden, da an deutschen Hochschulen stark unterschiedliche Rahmenbedingungen der studentischen Schreibkultur bestehen: Insbesondere gelten kurze Schreibaufgaben während des Semesters hierzulande nicht wie im

englischsprachigen Raum als selbstverständlich und die dort verbreitete Form des Essays ist im deutschen Kontext unüblich.

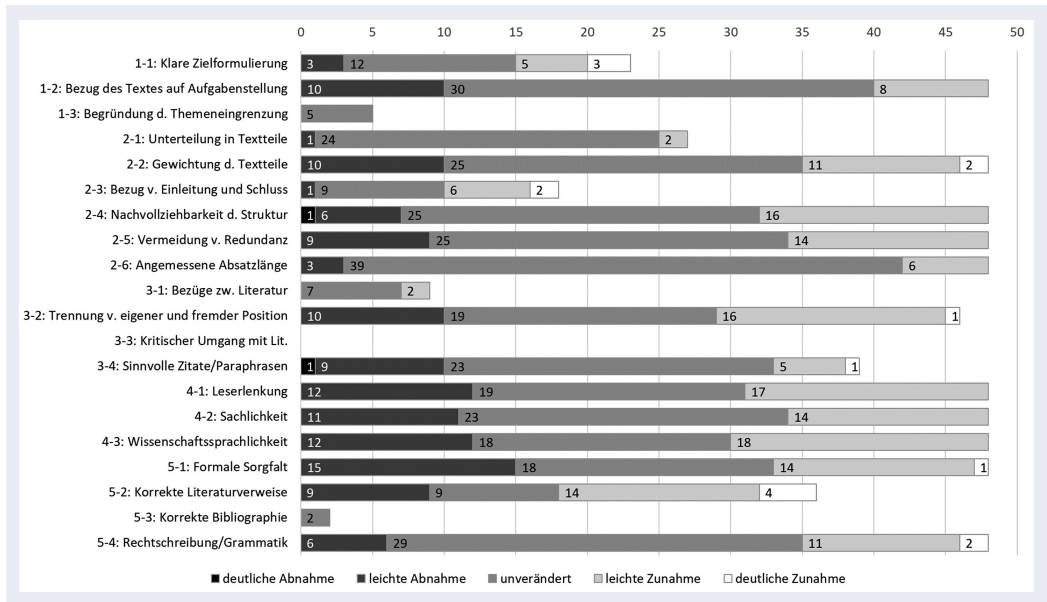
Insofern schien uns ein Desiderat, auch für die deutsche Adaption des WFP Effekte auf die Textqualität nachzuweisen. Um Veränderungen zwischen den eingereichten Texten und deren Überarbeitungen zu erfassen, bewerteten wir daher die Textqualität im WFP entstandener Kurztexte Studierender. Als Datenbasis standen uns hierfür studentische Texte in jeweils zwei Versionen (Text 1 und Überarbeitung; Text 2 und Überarbeitung) aus drei Lehrveranstaltungen (LV1 (Geschichte), LV2 (Germanistik), LV3 (Germanistik)) zur Verfügung. Konkret lagen Texte von neun Studierenden zur ersten und fünf Studierenden zur zweiten Schreibaufgabe in LV1 vor, von acht Studierenden zu beiden Schreibaufgaben in LV2 und von neun Studierenden zu beiden Schreibaufgaben in LV3, insgesamt also 96 Texte (48 Rohfassungen und 48 Überarbeitungen). Für die Textratings wurde das speziell hierfür entwickelte Textkompetenzentwicklungsraster TeKoER (Hoffmann/Tilmans 2021) genutzt. Dieses umfasst fünf Kategorien, die jeweils in drei bis sechs Unterkategorien aufgefächert sind: 1. Zielsetzung, 2. Textstruktur, 3. Umgang mit Forschungsliteratur, 4. Sprache/Stil, 5. Formalia. Vergeben werden können jeweils pro Unterkategorie konkret definierte Werte von 1 (Anforderungen überhaupt nicht erfüllt) bis 5 (Anforderungen voll und ganz erfüllt). Für jede Lehrveranstaltung wurden jeweils drei Personen für die Ratings eingesetzt. Diese vergaben für die Texte zuerst individuelle Bewertungen, die in der Mehrzahl übereinstimmten und nur teilweise um ein bis zwei Skalenpunkte voneinander abwichen, sodass die Bewertenden sich anschließend diskursiv auf gemeinsame Werte einigten. Letztere wurden dann bei der mit der Open-Source-Software Python/pandas durchgeführten statistischen Berechnung von Rating-Differenzen zwischen den ursprünglich eingereichten und den überarbeiteten Textversionen verwendet.³

Abbildung 1 zeigt als zentrales Ergebnis der Analyse, wie sich bei der Gesamtmenge der gerateten Texte die Textqualität jeder Unterkategorie zwischen den ursprünglich eingereichten Textversionen und den Überarbeitungen entwickelt hat. Die gesamte Balkenlänge gibt an, wie häufig die Unterkategorie auf die Texte angewendet werden konnte, wobei manche Unterkategorien gar nicht (3–3) oder nur bei wenigen Texten anwendbar waren (1–3, 3–1, 3–3, 5–3). Diese Unterschiede stammen daher, dass sich die Schreibaufträge und deren Anforderungen zwischen Lehrpersonen unterschieden. Die Unterteilung der einzelnen Balken bildet ab, wie häufig prozentual in einer Unterkategorie Verschlechterungen (deutliche oder leichte Abnahme), gleichbleibende Werte (unverändert) oder Verbesserungen (leichte oder deutliche Zunahme) auftreten.

3 Wir danken Alexander Kaib für die Berechnungen und Grafiken zu dieser Studie.

Abbildung 1

Häufigkeit von Rating-Differenzen zwischen zwei Textversionen



Über alle Unterkategorien hinweg ist am häufigsten eine gleichbleibende Textqualität festzustellen (53%), am zweithäufigsten verbesserte sie sich (28%); am dritthäufigsten sind jedoch auch Verschlechterungen zu beobachten (19%). Dabei treten Veränderungen der Textqualität meist nur um einen Skalenwert auf der 5er-Skala auf (leichte Abnahme: 16% bzw. leichte Zunahme: 22%). Stärkere Veränderungen um zwei Skalenpunkte oder mehr sind seltener (deutliche Abnahme: 3% bzw. deutliche Zunahme: 6%), wobei doppelt so viele deutliche Verbesserungen vorkommen. Insgesamt sind die Veränderungen recht ausgewogen in allen Unterkategorien zu beobachten. Mit leichtem Abstand am häufigsten finden sich dabei Verbesserungen bei den Unterkategorien „5–2: Korrekte Literaturverweise“ (50% Verbesserungen), „2–3: Bezug zwischen Einleitung und Schluss“ (44% Verbesserungen) und „1–1: Klare Zielformulierung“ (36% Verbesserungen). Während 5–2 als formales Kriterium weniger zu den zentralen Zielsetzungen des Programms zählt, sind 2–3 und 1–1 als Merkmale auf der Ebene der Textstruktur genau die Bereiche, deren Verbesserung das Programm vorrangig anstrebt und die bevorzugt in den Rückmeldungen thematisiert werden sollten. Insgesamt aber sind in den von den Textfeedbacks bevorzugt adressierten Kategorien 1. Zielsetzung und 2. Textstruktur keine stärkeren Verbesserungen zu beobachten als in den drei anderen, in den Feedbacks nachrangig benannten Kategorien (3. Umgang mit Forschungsliteratur, 4. Sprache/Stil und 5. Formalia). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass sich Verbesserungen in den letzten drei genannten Bereichen durch punktuelle Änderungen und damit leichter und schneller erzielen lassen, sodass solche Überarbeitungen eher durchge-

führt werden als aufwändigere Veränderungen umfangreicherer Textteile, wie sie für Verbesserungen der ersten beiden Kategorien notwendig wären.

Da die Verbesserungen die Verschlechterungen nur in geringem Maße überwogen, prüften wir diesbezüglich verschiedene Erklärungshypothesen. Erstens schien es denkbar, dass die eingereichten Texte bereits eine sehr gute Ausgangsqualität hatten, sodass wenig Verbesserungspotenzial bestand. Der Blick auf die Gesamtbewertungen der ersten eingereichten Textversionen zu den jeweils ersten Schreibaufgaben zeigt jedoch, dass dies nicht der Fall war: Nur 42 % der bewerteten Unterkategorien wurden positiv bewertet (4 oder 5), 18 % als neutral (3). Da 40 % der Ratings negativ waren, lässt sich von einem deutlichen Verbesserungspotenzial sprechen. Nach den Überarbeitungen gab es nur leichte Verbesserungen der Gesamtbewertungen: 45 % positiv, 19 % neutral und 36 % negativ. Am Rande angemerkt sei, dass die ursprüngliche Textqualität durchaus einen Einfluss auf die Textverbesserung hat, denn bei den ersten eingereichten Schreibaufgaben liegt eine leicht signifikante Korrelation ($r = .4304$, $p < 0,05$) zwischen den Mittelwerten der ersten Textbewertungen und denjenigen der Überarbeitungen vor. Bei den zweiten Schreibaufgaben ist dies nicht mehr zu beobachten. Die Annahme, dies könnte damit zusammenhängen, dass Defizite aus der ersten Schreibaufgabe in der zweiten nicht mehr vorhanden waren, lässt sich beim vergleichenden Blick auf die Gesamtbewertungen der ersten eingereichten Textversionen beider Schreibaufgaben nicht bestätigen: Die ersten Textversionen zu den zweiten Schreibaufgaben wurden mit 38 % positiven Bewertungen, 28 % neutralen und 34 % negativen zusammengenommen nicht besser bewertet als die zu den jeweils ersten Schreibaufgaben.

Als zweite Erklärung für die geringen Effekte auf die Textqualität hielten wir es für möglich, dass sich besonders die Texte verbesserten, die intensiver überarbeitet wurden, während Texte mit weniger Anpassungen den Gesamtschnitt relativierten. Zur Überprüfung verglichen wir alle eingereichten Erstversionen mit den überarbeiteten und dokumentierten, wie viel Prozent der Texte verändert wurden. Den quantitativen Umfang an Textveränderungen⁴ glichen wir dann mit einer Zusammenstellung ab, wie häufig und in welchem Ausmaß Verschlechterungen und Verbesserungen einzelner Unterkategorien bei den einzelnen Texten vorkamen. Jedoch scheint auch diese Annahme anhand der Daten nicht wahrscheinlich, denn während eine quantitativ ausgeprägtere Überarbeitung bei einigen Texten durchaus zu einer stärkeren Textverbesserung führt, zeigen einige andere, dass auch eine quantitativ geringe Überarbeitung starke Verbesserungen bewirken kann. Bei dieser Analyse ergab sich jedoch ein möglicher weiterer Grund für die insgesamt geringen Textverbesserungen: Deutliche Textverbesserungen finden pro Text jeweils nur punktuell in wenigen Unterkategorien statt und treten nur selten in mehr als zwei davon auf, was folgerichtig erscheint, da das Textfeedback sich auf nur wenige Aspekte beschränkt. Kommt es parallel dazu durch die Überarbeitung auch zu Verschlechterungen in anderen Unterkategorien,

4 Einschränkung angemerkt sei, dass diese rein quantitative Erfassung von Textveränderungen, die anhand der Anzahl geänderter Zeilen gemessen wurde, nicht in jedem Fall auch etwas über die Bearbeitungsintensität aussagt, jedoch als objektiv messbares Kriterium für Textveränderungen gewählt wurde.

relativieren diese die Verbesserungen wieder, sodass sich die Gesamtbewertung eines Textes nur geringfügig verbessert.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Textratings, dass die durchschnittliche Textqualität nur geringfügig anstieg und eine leichte Homogenisierung innerhalb der Studierendengruppen stattfand. Allgemeine Veränderungstendenzen bei einzelnen Kriterien jedoch waren nicht erkennbar, vielmehr zeigten sich bei allen sowohl Verbesserungen als auch Verschlechterungen und damit eine uneindeutige Wirkung der bisherigen Vorgehensweise des Kritik-Sandwich-Briefs auf die Textqualität.

Ergänzend zu diesen Befunden aus den Textratings bewogen uns weitere Beobachtungen aus unserer mehrjährigen Durchführungspraxis zusammen mit dem Blick auf die aktuelle Forschungslage dazu, die bisherige Vorgehensweise infrage zu stellen: WF meldeten uns als Programmleitenden den Eindruck zurück, dass Studierende nach dem lobenden Einstieg die sorgfältig und zurückhaltend formulierten Fragen und Aufforderungen zur Überarbeitung als weniger bedeutsam wahrnehmen, und Studierende selbst gaben in Feedbackbögen an, dass sie sich mehr und offensiver formuliertes kritisches Feedback wünschten und weniger Bedarf nach Ermutigung haben (Wolbring 2021: 71). Diese Impulse ließen uns kritisch gegenüber der ursprünglich übernommenen Form des Feedback-Briefs werden, so dass wir die Forschung hierzu konsultierten.

Forschungsstand zum Kritik-Sandwich

Zum Feedback-Sandwich liegt bisher keine feste theoretische oder empirische Fundierung vor. Im Gegenteil mehren sich Forschungsbeiträge, die seine Wirkung kritisch einschätzen. Diese arbeiten meist nur mit wenigen Teilnehmenden und sehr spezifischen Settings aus verschiedenen Bereichen (Bildung, Arbeit und Gesundheitswesen), sodass die Ergebnisse nur unter Vorbehalt übertragen und aufeinander bezogen werden können. Da bisher jedoch noch nicht ausreichend Studien speziell zum akademischen Bereich oder zum Textfeedback oder gar eine Metastudie vorliegen, wird im Folgenden auf diese zurückgegriffen und es werden kurz die Ergebnisse einzelner Studien vorgestellt.

In der Forschung (vgl. Forschungsüberblick in Parkes et al. 2013: 398) wird als Hauptkritikpunkt am Feedback-Sandwich wiederholt geäußert, dass das Senden unterschiedlicher Botschaften die Hauptbotschaft des kritischen Feedbacks verdecke, die entsprechend nicht deutlich genug beim Feedbacknehmenden ankomme. In der Folge werde das Ziel von Feedback verfehlt, eine angemessene Selbsteinschätzung zu erhalten, vielmehr die Selbsteinschätzung im Gegenteil weiter verzerrt, da die positiven Rückmeldungen stärker angenommen würden als die negativen. Diese Kritik entspricht den Beobachtungen aus unserem WFP. Parkes et al. (2013) weisen zudem in eigenen Studien nach, dass sich positive Effekte des Kritik-Sandwichs nicht empirisch nachweisen lassen, auch wenn Studierende diese Feedbackform bevorzugen, da sie glauben, sie hätte positive Effekte. Laut der Experimentalstudie von Dolan et al. (2022) lässt sich für das Kritik-Sandwich zudem seine angestrebte Hauptwir-

kung, die Motivation der Feedbacknehmenden besonders zu fördern, nicht empirisch bestätigen. Daneben untersuchten mehrere Studien die Effekte der speziellen Reihenfolge der Feedbackelemente positiv-negativ-positiv, indem sie Experimente mit verschiedenen Reihenfolgen und Kombinationen durchführten, und kamen zu widersprüchlichen Ergebnissen: Bei Prochazka/Ovcari/Durink (2020) ergab sich, dass ausschließlich negatives Feedback weniger wirksam ist als eine Kombination positiver mit negativen Elementen, jedoch blieb unklar, welchen Einfluss die Reihenfolge hat. Laut Henley/DiGennaro Reed (2015) ist das Kritik-Sandwich zwar weniger wirksam als die Reihenfolge positiv-positiv-negativ, aber wirksamer als negativ-positiv-positiv. Diesen Befund können Bottini/Gillis (2020) jedoch nicht bestätigen, denn in ihrer Studie sind die Reihenfolgen negativ-positiv und das Feedback-Sandwich gleich wirksam. Insofern ließ sich in bisherigen Studien die angenommene positive Wirkung des Kritik-Sandwichs nicht klar nachweisen, allerdings auch nicht eindeutig widerlegen. Insgesamt herrscht aber eine kritische Haltung vor.

Forschungsstand zur Anleitung von Textüberarbeitung

Auf der Suche nach alternativen Formen des Textfeedbacks konsultierten wir die Metastudie von Huisman et al. (2018) zur empirisch gesicherten Wirkung von Peer-Textfeedback auf studentisches akademisches Schreiben: Diese weist nach, dass Peer-Textfeedback ebenso wirksam ist wie Lehrendenfeedback und wirksamer als Selbstbeurteilung, enthält jedoch nur für zwei Feedbackbedingungen Hinweise zur Wirksamkeit konkreter Formen des Peer-Feedbacks: Zum Einfluss der Anzahl feedbackgebender Studierender stellen sie fest, dass die Effektstärken studentischer Verbesserungen beim Schreiben zwar größer sind, wenn mehrere Peers statt nur einer Feedback geben, dass laut Moderatorenanalyse jedoch die Anzahl feedbackgebender Peers keinen Unterschied macht – wobei einschränkend angemerkt sei, dass hierfür nur acht Studien zusammengeführt wurden (Huisman et al. 2018: 873 f.). Zur Wirksamkeit von qualitativen Feedbackelementen wie Kommentaren und quantitativen Feedbackelementen durch Raster bzw. Noten können Huisman et al. (2018: 871 f.) in der Zusammenführung von 24 Studien zuverlässig zeigen, dass die Kombination beider Formen wirksamer ist als nur eine davon separat.

Um weitere Anhaltspunkte für unsere Umgestaltung des Feedbacks im WFP zu erhalten, weiteten wir unseren Blick und suchten nach generellen, empirisch gesicherten Anhaltspunkten dafür, wie sich Textüberarbeitung wirksam anleiten lässt. Ein dichter Forschungsüberblick hierzu aus dem Bereich der kognitiven Schreibforschung liegt mit MacArthur (2011: 471–480) vor. Kurz zusammengefasst stellt dieser basierend auf empirischen Einzelstudien (und unter dem Vorbehalt, dass das Feld bisher noch nicht ausreichend empirisch beforscht ist) folgende vier Elemente als effektiv vor: 1. eigene Leseerfahrung und die Beobachtung Lesender, da hierdurch ein Bewusstsein für Lesendenorientierung in Texten entsteht; 2. Vermittlung von Kriterien zur Beurteilung von Textqualität; 3. Textfeedback und 4. Vermittlung von Überarbeitungsstrategien. MacArthur verdeutlicht, dass die Elemente Bewertungskrite-

rien und Feedback über alle Kategorien hinweg durchgehend ein zentraler Bestandteil sind, da sie vielfach in Kombination miteinander wirksam sind (MacArthur 2011: 478). Speziell zum Textfeedback führt MacArthur (2011: 471) an, dass Peers hierfür präzise angeleitet werden sollten, am besten mit Einsatz eines Kriterienrasters, wobei spezifische Bewertungskriterien vermutlich wirksamer seien als allgemein gehaltene (MacArthur 2011: 473 f.). Feedback speziell zu Ideen und Argumentationsgängen sei dagegen in Gesprächsform am effektivsten (MacArthur 2011: 471). Damit zeichnet sich bei MacArthur (2011) ebenso wie bei Huisman et al. (2018: 871 f.) ab, dass qualitative und quantitative Feedbackelemente unterschiedliche Funktionen erfüllen und sich daher eine Kombination beider empfiehlt.

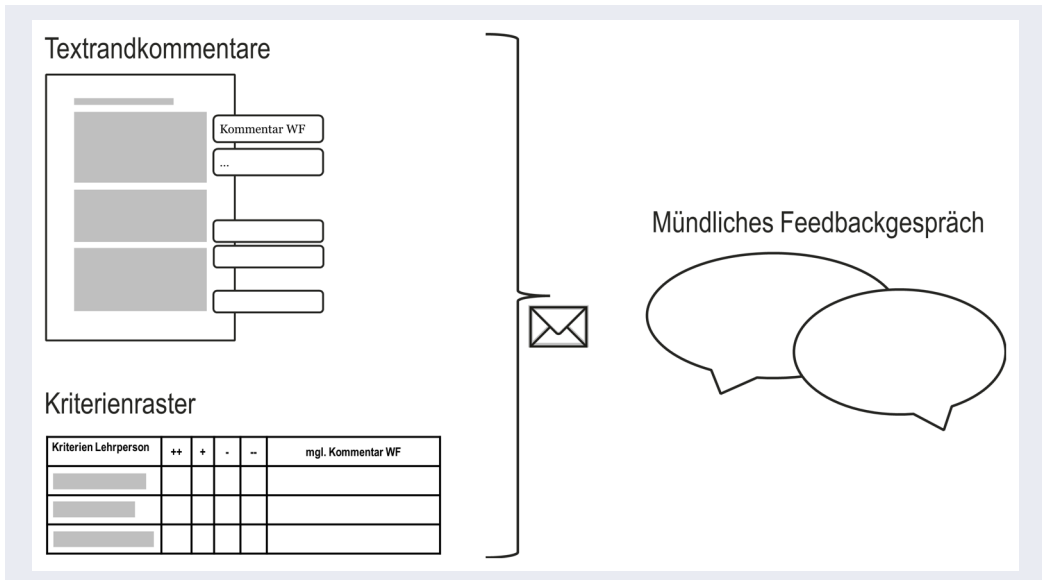
Wirft man nun einen Blick auf die Modellierung des Überarbeitungsprozesses nach Hayes (1996: 14), so fällt die Passung und damit Fundierung der vier bei MacArthur laut Empirie wirksamen Faktoren zum theoretischen Modell auf: Hayes unterteilt den Überarbeitungsprozess in Prozesshandlungen (wie das Bewerten, die Strategiewahl und das Überarbeiten) und Wissen, das diesen Handlungen zugrunde liegt. Dieses Wissen gliedert er auf in (A) ein Verständnis der Aufgabe des Überarbeitens, (B) Kriterien zur Bewertung der Planung und des Textes, (C) Problemrepräsentation und (D) Strategien zum Beheben von Textproblemen. Die laut MacArthur wirksamen Maßnahmen lassen sich diesen Wissensbereichen nun derart zuordnen, dass die ersten drei (d. h. (1) Leseerfahrung und -beobachtung, (2) Vermittlung von Bewertungskriterien und (3) Feedback) dazu beitragen, ein klares Bild von (B) Qualitätsmerkmalen von Texten zu entwickeln. (1) Leseerfahrung und (3) Feedback tragen zudem dazu bei, (C) Textprobleme nachvollziehen zu können. Die (4) Strategievermittlung bei MacArthur bewirkt direkt einen Aufbau von (D) Strategien zum Beheben von Textproblemen bei Hayes.

Das aktualisierte Textfeedback: Raster, Kommentare und Gespräche

Im Anschluss an diese Erfahrungen und Befunde haben wir ein Feedbackkonzept entwickelt und erprobt, das qualitative und quantitative Elemente vereint und die Struktur des Feedback-Sandwichs hinter sich lässt (Abb. 2). Die neue Feedbackform greift den Hauptkritikpunkt am Feedback-Sandwich auf, dass es zu einer verzerrten, zu positiven Selbsteinschätzung Studierender führe, indem sie den Feedbacknehmenden durch die Verzahnung mehrerer, im Folgenden detaillierter dargestellter Elemente einen breiteren und differenzierten Blick auf ihre Umsetzung textspezifischer Anforderungen erlaubt.

Abbildung 2

Ensemble der Feedbackelemente im weiterentwickelten WFP



Qualitative Textrandkommentare stellen im Feedbackprozess den ersten Schritt dar und dienen dazu, am Beispiel konkreter Textstellen Leseindrücke zu beschreiben, anregende Rückfragen zu formulieren, Grundregeln anzuführen oder konkrete Überarbeitungs- und Strategiehinweise zu geben. WF beschränken sich pro Text auf etwa fünf Aspekte, zu denen sie begründetes Lob und/oder begründete Kritik äußern (Abb. 3a). Zur Orientierung und anschließenden Einnahme einer Metaperspektive dient ein textspezifisches Kriterienraster (Abb. 3b), das im Vorfeld von der jeweiligen Lehrperson, oft in Zusammenarbeit mit dem/ den WF, auf die Schreibaufgabe und den Studienfortschritt zugeschnitten wurde. Es umfasst etwa sechs kurz umrissene Qualitätskriterien und bietet neben einer vierstufigen Skala die Möglichkeit eines erläuternden Kommentars durch den/die WF, in dem Querbezüge zu Textrandkommentaren hergestellt werden können. Ziel ist es, den Studierenden eine konkrete Einschätzung an die Hand zu geben, wie erfolgreich sie die im vorliegenden Kontext wichtigsten Aspekte insgesamt umsetzen können. Textrandkommentare und Raster beziehen sich primär auf Higher Order Concerns. Sie bilden die schriftliche Vorbereitung für die anschließende obligatorische Schreibberatung und werden den Studierenden erst kurz vorab oder anschließend als Gedankenstütze übergeben, wohingegen der diskursive Austausch über Texte nun im Vordergrund steht. So kann der Fokus des Gesprächs darauf liegen, Lob und Kritik in niedrigschwelliger und wertschätzender Weise zu besprechen, unmittelbar auf entstehende Rückfragen und Sorgen einzugehen und auf Basis der qualitativen Anmerkungen gemeinsam überarbeitungswürdige Aspekte zu priorisieren, ohne dass die Explizierung positiver Aspekte unterginge. Im Vergleich zum vorherigen Programmkonzept wird der Gesprächsrahmen somit aufgewertet, indem er einen eigenständigen Wert erhält.

Abbildung 3

a (oben) und b (unten): Beispiel eines kommentierten Studierendentextes aus dem Fach Germanistik mit zugehörigem Kriterienraster

Das nachfolgende Bilderbuch „Zwei für mich, einer für dich“¹, welches von Jörg Mühle erstmals 2018 veröffentlicht wurde, wird mithilfe des Modells von Michael Staiger² analysiert. Diesbezüglich wird die intermodale Ebene der ersten Doppelseite im Bilderbuch betrachtet. Inhaltlich befinden sich das Wiesel und der Bär zuhause, wobei das Wiesel die vom Bären gefundenen Pilze in der Pfanne brät. Im Fokus dieser Analyse steht gemäß Staiger die Frage „[...] wie die Zeichenmodalitäten Bild und Sprache im Bilderbuch zueinander in Beziehung stehen.“³ Bei der ersten Betrachtung fällt das Verhältnis von Bild- und Schrifttextelementen (quantitatives Verhältnis)⁴ der Doppelseite auf. Hierbei nimmt der Anteil der Schrifttextelemente etwa ein Viertel der Gesamtfläche ein und befindet sich in der oberen Hälfte der rechten Seite⁵. Inhaltlich wird eine Handlungsabfolge beschrieben, welche den Kochvorgang des Wiesels beschreibt⁶, wobei die Bildelemente die Leerstellen der Schrifttextelemente füllen. So wird im Schrifttext das „Zuhause [...]“⁷ beider Akteure nicht weiter umschrieben. Im bildlichen Teil wird dieses jedoch detailliert dargestellt. Mit der Beschreibung des Kochens verhält es sich umgekehrt. Im bildlichen Teil wird lediglich das Wiesel mit der Pfanne auf dem Herd dargestellt⁸, wobei der Schrifttext dies durch die folgende Ausführung ergänzt: „Es putzte die Pilze, briet sie scharf an, würzte kräftig mit Salz und Pfeffer [...]“⁹. Demnach werden wechselseitig bestehende Leerstellen gefüllt, sodass ein komplementäres Verhältnis von Bild und Schrifttext vorliegt¹⁰. Im weiteren Verlauf der Analyse werden das Design und das Layout der Bilderbuchdoppelseite betrachtet. Das Bilderbuch spielt im Wald, sodass auf der bildlichen Ebene Ele-

Diese Fußnote finde ich etwas verwirrend. In der Angabe gibst du Mühle an. Hierbei gehe ich davon aus, dass du dich auf das Personenbuch beziehst.

Antworten

Forschungsinteresse
Ich finde es als Leserin super, dass du klar ein Forschungsinteresse für deine Analyse benennst. Allerdings frage ich mich, ob es nicht besser gewesen wäre, wenn du ein eigenes Forschungsinteresse benannt hättest. So würdest du deiner Analyse mehr „Charakter“ und Kontext geben.

Apropos Kontext – als Leserin habe ich an dieser Stelle leider noch einige Fragen. Wieso genau möchtest du dir die intermodale Dimension anschauen und wieso ist diese so relevant für den von dir gewählten Textausschnitt. Versuche deine Auswahl zu begründen und somit auch deinem Forschungsinteresse eine Richtung bzw. ein Ziel zu geben.

Sich nur das Zusammenspiel von Bild und Text anzuschauen ist ok, aber zielführender wird eine Analyse, wenn du benennen kannst, wieso das wichtig oder interessant ist.

1. Juni 2023, 22:03

Benennung der Ebene, auf die sich das Feedback bezieht
(z. B. Wortwahl, Aufbau, Satzbau, fehlende Überleitung...)

Ausführung von Lob und/oder Kritik

Je nach Kontext

- Wirkung auf WF als Lesende/r
- Fragen, die zu eigenständigem Denken anregen
- Verweis auf Grundregeln

Skala zum Ankreuzen
4-stufig für klare Positionierung

Textsortenspezifische Kriterien.
Erarbeitet auf Basis unserer Vorlage durch

- Lehrperson allein oder
- WF nach Absprache oder
- beiden gemeinsam

Fokus auf wesentliche Kriterien
und deren Konkretisierung.
Abgrenzung von Bewertungsraster, dieses hier nicht zur Benotung!

Erläuternde Kommentare durch WF

- Nimmt oft Bezug auf Textrandkommentare
- Zu verstehen als Fazit

	++	+	-	--	Kommentar
Ein Analysekriterium wurde sinnvoll ausgewählt. Die Auswahl und die Relevanz des Kriteriums wurden überzeugend begründet.			×		Ein Analysekriterium wurde zwar von dir ausgewählt, jedoch nicht begründet wieso oder welche Relevanz es für deine Analyse hat.
Ein Erkenntnisinteresse wurde klar herausgestellt (etwa durch eine Fragestellung/ These) und dessen Relevanz überzeugend begründet.		×			Du hast zwar eine Forschungsfrage gestellt, überlege aber, wie sinnvoll es ist, die Frage eines anderen zur Grundlage deiner Analyse zu machen.
Die Analysewerkzeuge Staigers wurden korrekt und für das Erkenntnisinteresse zielorientiert eingesetzt.		×			Da du Staigers Frage benutzt hast, bist du dementsprechend auch seine einzelnen Werkzeuge durchgegangen und hast diese abgearbeitet. Deine Analyse würde tiefergründiger werden, wenn du sie nach einem Ziel orientierst und somit nicht einzelne Werkzeuge aneinanderhängst.
Der Text enthält einen sinnvollen Aufbau (Einleitung, Analyse, Fazit). Der Text ist sinnvoll mit Absätzen strukturiert			×		Leider besteht dein Text aus einem ganzen Absatz. Versuche sinnvolle Textabschnitte zu nutzen, um jeweils einen zentralen Gedanken hervorzuheben und so kommentieren und analysieren. Auch war nicht deutlich zu erkennen, ob dein Text ein Fazit enthält.

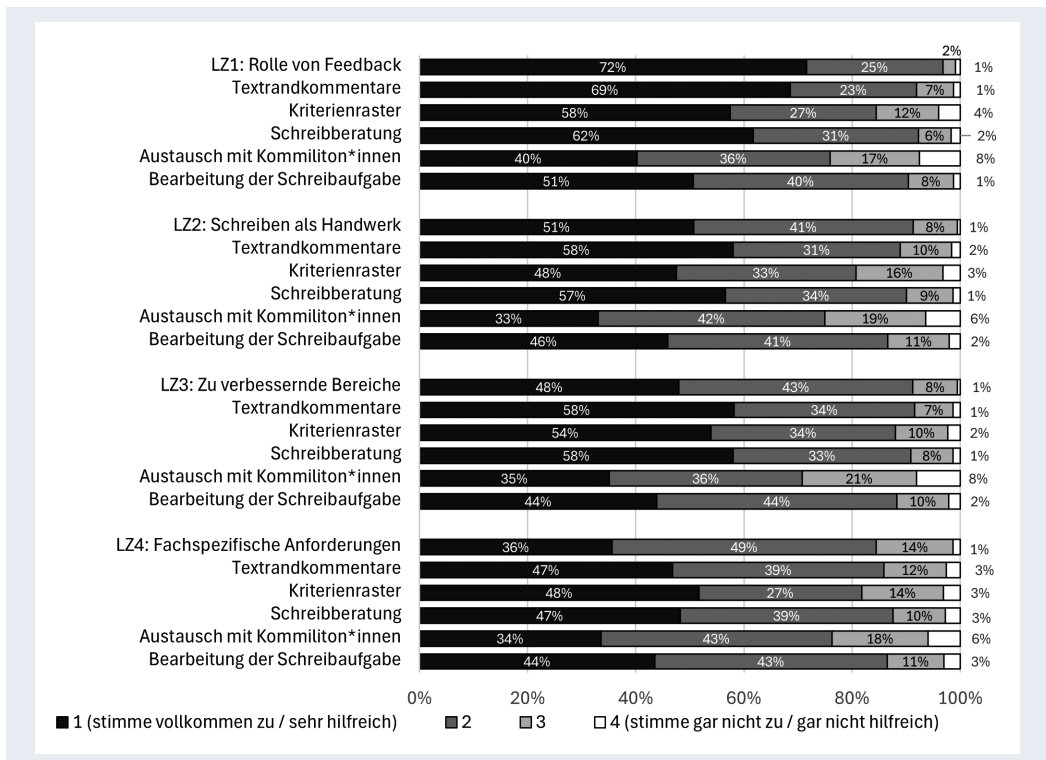
Evaluationsergebnisse zur aktualisierten Form des Textfeedbacks

Praxiserfahrungen und Begleitforschung zum geänderten Feedbackkonzept liegen aus drei Semestern (Winter 2022/23 bis 2023/24) vor. Sie umfassen Prä-/Post-Befragungen von Studierenden ($n = 260$), Postevaluationen durch Lehrende ($n = 22$) sowie persönliche Rückmeldungen von Lehrenden und WF zu insgesamt 34 durch WF begleiteten Seminaren.

In der Evaluation wurden Studierende dazu befragt, inwieweit die verschiedenen Feedbackelemente (Textrandkommentare, Kriterienraster und Schreibberatung; im Vergleich zur reinen Bearbeitung der Schreibaufgabe und zum Austausch mit Kommiliton*innen) dazu beigetragen haben, die anvisierten Lernziele (LZ) zu erreichen: LZ 1: Schreiben als Prozess zu verstehen, in dem Feedback und Überarbeitung eine wichtige Rolle spielen; LZ 2: Schreiben als erlernbares Handwerk zu begreifen; LZ 3: Bereiche zu identifizieren, in denen Studierende sich verbessern können, und LZ 4: Anforderungen akademischer Texte des eigenen Studienfachs besser zu verstehen. In allen vier Bereichen stuften Studierende das WFP auf einer 4-stufigen Skala überwiegend als sehr hilfreich ein. Der stärkste Effekt ist bei LZ 1 zu sehen (72%). LZ 4 dagegen wurde in geringerem Ausmaß als die anderen erreicht (36%). In den Freitextantworten begründeten Studierende Letzteres damit, dass im Studium über verschiedene Seminare hinweg „sehr unterschiedliche Anforderungen“ gestellt würden und sie somit nur bedingt durchschauen können, inwieweit sich die in der aktuellen Lehrveranstaltung vermittelten Konzepte auf andere Kontexte übertragen lassen. Außerdem würden Kriterien „vielleicht nicht explizit genug besprochen“, auch weil Lehrenden nach langjähriger Schreibpraxis teils nicht mehr bewusst sei, wie anspruchsvoll und geschätzt eine explizite

Abbildung 4

Beitrag der Textfeedbackelemente zur Erreichung schreibdidaktischer Lernziele im WFP. Dargestellt sind jeweils die Evaluationsergebnisse der Postbefragung zu den vier Lernzielen sowie der von Studierenden eingeschätzte spezifische Beitrag einzelner Elemente.



und dem Studierendenniveau angemessene Definition der gestellten Ansprüche für erfolgreiche Texte ist. So schreibt eine Lehrperson im Freitextfeld der Lehrendenbefragung: „Ich übersehe noch häufig die Schwierigkeiten der Studierenden, sich Texten anzunähern, und überschätze deren Option, sich Dinge selbstständig anzueignen. Das WFP hat mir hier aufgezeigt, wie viel Hilfe a) nötig sein kann, aber auch b) möglich ist, um Studierende zu unterstützen. Das positive Feedback des Kurses zeigt daher auch, dass dies bereitwillig angenommen wird.“

Studierende stufen das WF-Feedback in allen Kategorien als hilfreicher für den Erfolg ein als die reine Bearbeitung der Schreibaufgabe oder den Austausch mit Kommiliton*innen (Abb. 4). Im Hinblick auf das für die meisten Studierenden bedeutendste LZ 1 erachten 69 % die Textrandkommentare als „sehr hilfreich“, gefolgt von Schreibberatungen (62 %) und Kriterienrastern (58 %). Die Bearbeitung der Schreibaufgaben liegt demgegenüber bei 51 %, der Austausch mit Kommiliton*innen bei 40 %. Eine ähnliche Gewichtung bei nach links verschobenen Werten zeigt sich für LZ 2 und LZ 3. Demgegenüber erweist sich das Kriterienraster bei dem anspruchsvollsten LZ 4 mit 48 % als größte Unterstützung. Im Vergleich dieser Evaluationsergebnisse mit jenen des ursprünglichen WFP an unserer Universität, bei dem dieselben Fragen zu LZ 1 bis LZ 3 eingesetzt wurden, zeigt sich, dass Studierende die Unterstützung aus dem weiterentwickelten Programmkonzept als noch hilfreicher einstufen als nach dem anfänglichen. Differenzen zeigen sich zum einen in der Erreichung schreibdidaktischer Lernziele insgesamt (LZ 1 stimmen zuvor 63 % „vollkommen zu“, aktuell 72 %; LZ 2: 42 %/51 %; LZ 3: 42 %/48 %; LZ 4 kam neu hinzu; Dreyfürst/Opitz 2018, 31–32 und Abb. 4). Zum anderen werden Unterschiede im eingeschätzten Beitrag spezifischer Elemente deutlich. Beispielsweise empfanden für LZ 1, das in beiden Varianten das erfolgreichste war, zuvor 46 % die Schreibberatung als „sehr hilfreich“, nun 62 %.

Das laut Evaluationen, Freitextantworten und persönlichem Feedback hilfreichste Element sowohl für WF als auch Studierende sind mündliche Beratungsgespräche. Während wir diese nach Übernahme des ursprünglichen Konzepts aufgrund negativer Rückmeldungen zunächst entkoppelt hatten, wird laut Freitextantworten Studierender in der aktuellen Umsetzung der „persönliche Austausch über das Geschriebene“ als „zentral“ und „unersetzbar“ eingeordnet. In ihrem semesterabschließenden Reflexionsportfolio reflektiert eine WF dazu: „Die Unmittelbarkeit des Feedbackgesprächs gibt mir wiederum unmittelbar Feedback, wie konstruktiv oder erfolgreich ich gerade in dem Vorhaben bin, irgendeine Sache zu vermitteln. Dazu kommen noch die Fragen und Perspektiven der Studierenden.“ Diese positive Wahrnehmung von WF und Studierenden ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass sich Textrandkommentare, Kriterienraster und Schreibberatung wechselseitig ergänzen und so ein detailliertes Gesamtbild ergeben. Innerhalb des WF-Feedbacks am wenigsten beliebt sind in beiden Gruppen hingegen Kriterienraster, wenngleich sie von Studierenden immer noch als hilfreicher eingestuft werden als die reine Bearbeitung der Schreibaufgaben und der Austausch mit Kommiliton*innen. Dieses Unbehagen rührt Rückmeldungen zufolge daher, dass die Raster eine klare Positionierung erfordern und wenig Ausweichmöglichkeiten auf andere, angenehmere Aspekte bieten. Gerade darin liegt aber ihre Chance,

individuell relevante Räume für das Angehen unbequemer und doch lohnender schreibdidaktischer Lernfelder zu erschließen.

Der nächste Schritt ist nun eine Analyse, inwieweit sich die insgesamt positiven Erfahrungen und in Selbsteinschätzungen beschriebenen Textverbesserungen mittels Textratings nachweisen lassen, wie ein erster Blick in Studierendentexte vermuten lässt: Exemplarisch haben zwei WF das speziell für diese Schreibaufgabe entwickelte Kriterienraster bei den Texten vier Studierender auch auf die überarbeiteten Fassungen angewendet. Hierbei konnten sie nur bei einer Kategorie einmalig eine geringe Verschlechterung feststellen, nur bei einer weiteren keinerlei Veränderungen und bei den anderen fünf Kategorien ausschließlich Verbesserungen, vielfach um mehr als einen Skalenpunkt. Die mit Abstand häufigsten und stärksten Verbesserungen traten bei Higher Order Concerns auf. Rückmeldungen Lehrender deuten ebenfalls auf Textverbesserungen hin und beschreiben auch langfristige Effekte, indem Masterarbeiten aus einem durch WF unterstützten Kolloquium spürbar besser seien als die vorheriger Kolloquiumsteilnehmender ohne WF-Begleitung.

Ausblick

In diesem Beitrag haben wir aufgezeigt, dass die in WFP tradierte Form des Kritik-Sandwich-Briefs überdacht werden sollte, da der Forschungsstand, unsere Begleitforschung und Rückmeldungen am Programm Beteiligten übereinstimmend darauf hindeuten, dass diese Feedbackform die angestrebten Motivations- und Überarbeitungseffekte nicht durchgängig erzielt. Stattdessen kann sie die gegenteilige Wirkung zeigen, dass Studierende durch die positive Rahmung sowie die zurückhaltende Formulierung Überarbeitungshinweise nicht als solche erkennen bzw. deren Umsetzung nicht als relevant einstufen. Wir haben daher auf Basis empirischer und theoretischer Forschung zu Textfeedback und Überarbeitung ein alternatives Konzept vorgeschlagen, das die Kombination aus wenigen qualitativen Textrandkommentaren, einem quantitativen textspezifischen Kriterienraster und einem darauf basierenden mündlichen Feedbackgespräch vorsieht. Während bisherige Ergebnisse aus den Post-Befragungen Studierender sowie aus exemplarischen Textanalysen und Rückmeldungen Lehrender andeuten, dass diese Textfeedbackform die Ziele des WFP insgesamt noch ausgeprägter erreicht als bereits die vorige und zudem zu deutlicheren Textverbesserungen führt, steht der Nachweis durch umfangreichere Textanalysen noch aus und soll in einem weiteren Schritt folgen.

Zur Weiterentwicklung des WFP wäre zu überlegen, ob künftig weitere Anregungen aus der Forschung erprobt werden könnten. So profitieren bisher voraussichtlich die WF selbst noch stärker vom Programm als die Studierenden, da sie sich intensiver mit den Kriterien auseinandersetzen, Leseerfahrungen machen und aktiv Feedback geben, statt es nur zu erhalten (Lundstrom/Baker 2009 sowie die o. g. effektiven Elemente zur Anleitung von Textüberarbeitung nach MacArthur 2011). Denkbar wäre etwa, dass künftig die WF auch Studierende zu Peer-Feedback anleiten, sofern sich dieser zusätzliche studentische Arbeitsaufwand

in eine Lehrveranstaltung integrieren lässt. WFP laden damit auch künftig zum Experimentieren, Beforschen und Weiterentwickeln ein.

Literatur

- Adami, Karoline/Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella (2018): Reflexionskompetenz durch Writing Fellows? Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Voigt, Anja (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv Publikation. 39–64.
- Bottini, Summer/Gillis, Jennifer (2020): A Comparison of the Feedback Sandwich, Constructive-Positive Feedback, and Within Session Feedback for Training Preference Assessment Implementation. In: *Journal of Organizational Behavior Management*. Vol. 41. No. 1. 83–93. DOI: 10.1080/01608061.2020.1862019.
- Dohrenwend, Anne (2002): Serving up the Feedback Sandwich. In: *Family Practice Management*. Vol. 9. No. 10. 43–46.
- Dolan, Emily A./Fleming, Brittany L./Keppel, David P./Covert, Jessica M. (2022): *Sandwich with a Side of Motivation: An Investigation of the Effects of the Feedback Sandwich Method on Motivation*. The IAFOR International Conference on Education in Hawaii 2022. Official Conference Proceedings. DOI: 10.22492/issn.2189-1036.2022.28.
- Dreyfürst, Stephanie/Opitz, Lena (2018): Die Writing Fellow-Programme in Frankfurt (Oder) und Frankfurt am Main. Eine Zwischenbilanz in Zahlen. In: Voigt, Anja (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv Publikation. 25–38.
- Dreyfürst, Stephanie/Voigt, Anja/Liebetanz, Franziska (2018): *Das Writing Fellow-Programm*. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre. Bielefeld: wbv Publikation.
- Freise, Fridrun/Hoffmann, Nora (i. Dr.): Rollen und Einflussmöglichkeiten von Schreibzentren an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer deutschlandweiten Umfrage zu Rahmenbedingungen und Aktivitäten von Schreibzentren. In: *Hermes. Journal of Language and Communication in Business*.
- Gvenetadze, Laura/Hoffmann, Nora/Leibenath, Yasmin (2018): Evaluation des Writing Fellow-Programms aus Lehrendenperspektive. In: Voigt, Anja (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows – Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv Publikation. 65–80.
- Hayes, John Richard (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael /Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1–27.
- Henley, Amy J./DiGennaro Reed, Florence (2015): Should You Order the Feedback Sandwich? Efficacy of Feedback Sequence and Timing. In: *Journal of Organizational Behavior Management*. Vol. 35. No. 3–4. 321–335. DOI: 10.1080/01608061.2015.1093057.
- Hoffmann, Nora/Tilmans, Anna (2021): Das Textkompetenzentwicklungsraaster (TeKoER) zur Messung der Qualität akademischer Texte. In: Heine, Carmen/Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreibwissenschaft methodisch*. Berlin: Lang. 185–212.

- Hözlhammer, Lilli/Schäfer, Luis (2021): Writing Fellows: Eine Analyse zweier Einsätze von Schreibtutor*innen in curricularen Seminaren. In: Lahm, Svantje/Meyhöfer, Frank/Neumann, Friederike (Hrsg.): *Schreiblehrkonzepte an Hochschulen. Fallstudien und Reflexionen zum fachspezifischen Schreibenlehren und -lernen*. Bielefeld: wbv Publikation. 289–304. DOI: 10.3278/6004807w289.
- Huisman, Bart/Saab, Nadire/van den Broek, Paul/von Driel, Jan (2018): The Impact of Formative Peer Feedback on Higher Education Students' Academic Writing: A Meta-Analysis. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 44. No. 6. 863–880. DOI: 10.1080/02602938.2018.1545896.
- Lundstrom, Kristi/Baker, Wendy (2009): To Give Is Better Than to Receive. The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing. In: *Journal of Second Language Writing*. Vol. 18. 30–43. DOI: 10.1016/j.jslw.2008.06.002.
- MacArthur, Charles A. (2011): Evaluation and Revision. In: Wise Berninger, Virginia (Ed.): *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. London: Taylor & Francis. 461–483.
- Parkes, Jay/Abercrombie, Sasa/McCarty, Teresita (2013): Feedback Sandwiches Affect Perceptions but Not Performance. In: *Advances in Health Sciences Education*. Vol. 18. 397–407. DOI: 10.1007/s10459-012-9377-9.
- Prochazka, Jakub/Ovcari, Martin/Durini, Michael (2020): Sandwich Feedback: The Empirical Evidence of its Effectiveness. In: *Learning and Motivation*. Vol. 71. 101649. DOI: 10.1016/j.lmot.2020.101649.
- Rossmann Regaignon, Dara/Bromley, Pamela (2011): What Difference Do Writing Fellow Programs Make? In: *The WAC Journal*. Vol. 22. 41–63. DOI: 10.37514/WAC-J.2011.22.1.04.
- Wolbring, Barbara (2021): Textfeedback als Tutorium. Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fachlehre. In: Lahm, Svantje/Meyhöfer, Frank/Neumann, Friederike (Hrsg.): *Schreiblehrkonzepte an Hochschulen. Fallstudien und Reflexionen zum fachspezifischen Schreibenlehren und -lernen*. Bielefeld: wbv Publikation. 63–73. DOI: 10.3278/6004807w063.

Autor*innen

Nora Hoffmann, Dr., leitet seit 2018 das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Dort sowie auf ihrer vorigen Stelle an der campusweiten Schreibwerkstatt der Universität Mainz leitete sie u. a. viele Jahre das Writing Fellow-Programm.

Verena Fingerling, Dr., konzipierte das Writing Fellow-Programm am Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main in seiner heutigen Form und koordinierte es von 2022 bis Sommer 2024. Zuvor war sie an der Universität Gießen als LfBA im Bereich Schreibdidaktik sowie viele Jahre als Schreibberaterin tätig.