

Wann ist eine Rückmeldung effektiv? Aus Rückmeldegesprächen etwas über Textprodukte und Schreibprozesse lernen

Kirsten Schindler

Auf eigene Texte eine Rückmeldung zu bekommen, ist ein sinnvoller, häufig auch verpflichtender Bestandteil von Schreibprozessen. Ob eine Rückmeldung effektiv ist, also zu einem verbesserten Text und/oder zu neuen Einsichten über das eigene Schreiben verhilft, hängt davon ab, von wem und zu welchem Zeitpunkt die Rückmeldung geäußert wird. Wenn beispielsweise ein fachfremder Leser den wissenschaftlichen Text als eher unverständlich und fachlich zu komplex einschätzt, dann mag das damit zusammenhängen, dass er den Fachdiskurs nicht kennt und ihm Wissen fehlt, das vorauszusetzen ist. Ebenso wenig sind Hinweise zur fehlenden Struktur oder falschen Argumentation in der finalen Version, also kurz vor der Abgabe eines Textes hilfreich. Der Verweis wiederum auf sprachliche Verstöße ist bezogen auf solche Passagen, die noch grundlegend verändert werden, eher müßig. Ob es über diese Alltagserfahrungen hinaus noch weitere Faktoren für gelingende Rückmeldungen gibt, soll in diesem Beitrag diskutiert werden.

Gegenstand der Analyse sind sogenannte Rückmeldegespräche. Rückmeldegespräche sind Gespräche, bei denen sich (mindestens) zwei Schreiber/innen über ihre Texte austauschen und sich wechselseitig auf ihre Texte eine mündliche Rückmeldung geben (vgl. Schindler 2012). Hervorgegangen sind die hier untersuchten Rückmeldegespräche aus einem Seminar im Sommersemester 2011 an der Universität zu Köln. Das Seminar richtete sich an Studierende des Lehramtes Deutsch und führte sie in Theorien und Methoden

akademischen Schreibens ein. Zugleich sollten die Studierenden ihre eigene Produktionspraxis erproben und reflektieren, indem sie verschiedene kleinere akademische Texte verfassen (u.a. Protokoll, Zusammenfassung, Rezension, Kommentar)¹ und sich zu ihren Texten unter Nutzung verschiedener Rückmeldeverfahren Rückmeldung geben sollten (vgl. Schindler 2012). Es handelt sich damit um eine sogenannte schreibintensive Lehrveranstaltung (vgl. Banzer/Zwingenberger/von Brocke 2010; auch Schindler 2008)², in der das Schreiben sowohl Lerngegenstand als auch Lerninstrument ist (vgl. Pohl/Steinhoff 2010). Einzelne der von den Studierenden geführten Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und analysiert. Die Analyse der Gespräche soll hier unter der Frage stehen, welchen Einfluss das Rückmeldeverfahren – hier wird eine eher offene mit einer eher geschlossenen Rückmeldung verglichen – auf die Art und Effektivität der Rückmeldung hat.

Rückmeldegespräche – einige methodische Vorüberlegungen

Das Rückmeldegespräch stellt eine Gesprächssorte dar, die in der deutschsprachigen Literatur bislang kaum beschrieben ist (anders als in der englischsprachigen Literatur, die sich ausführlich mit peer-feedbacks beschäftigt, siehe insbesondere die Beiträge in Heft 20 von *Language and Instruction*). Beschreiben lässt sich das Rückmeldegespräch als eine Form aufgabenorientierter Kommunikation³. Die im Rückmeldegespräch zu bearbeitende kommunikative Aufgabe besteht darin, eine mündliche Rückmeldung zu einem Text zu geben und dazu wechselseitig bestimmte Rollen einzunehmen, die der/des Ratsuchenden und die/der Ratgeber/in. Im hier verwendeten Design bestehen weitere Bedingungen darin, dass beide Gesprächspartner/innen Teilnehmer/innen einer Lehrveranstaltung sind, in der sie einen akademischen Text verfassen mussten und dass ihre Rückmeldegespräche initiiert,

¹Zu den besonderen Anforderungen der Textsorten siehe u.a. Moll (2001a, b, 2003) und Schindler (2011a).

²Zur Gestaltung des Seminars siehe Schindler (2011b). Zur Relevanz des Beurteilens von Texten, gerade auch für Studierende des Lehramtes, siehe Jost/Lehnen/Rezat/Schindler (2011).

³Mit dem Begriff „aufgabenorientierte Kommunikation“ wird das sprachliche Handeln in den Fokus gerückt. Der Begriff bildete das theoretische Konstrukt eines gleichnamigen Graduiertenkollegs an der Universität Bielefeld, das sich mit Kommunikationsprozessen in Mensch-Mensch sowie Mensch-Maschine-Kommunikation beschäftigte, siehe auch: <http://www.techfak.uni-bielefeld.de/GK256/>.

als Aufgabe im Seminarkontext, und institutionalisiert sind, als verpflichtender Bestandteil zum Erwerb von Kreditpunkten bzw. eines Scheines. Damit unterscheidet sich die Situation des Rückmeldegesprächs in seinen Bedingungen deutlich von den Gesprächen in der Schreibberatung so wie sie beispielsweise Bräuer (2007) beschreibt oder die von Girgensohn (2007) untersuchten autonomen Schreibgruppen, denn diese sind u.a. durch Freiwilligkeit gekennzeichnet.

Die soziale Situation, beide Teilnehmer/innen sind einmal in der Situation der/des Ratsuchenden, einmal in der Situation der/des Ratgebers/in, bietet Chancen wie auch Risiken für die Rückmeldung. Die Chance besteht darin, dass die Gesprächsteilnehmer/innen Gemeinsamkeiten (wie auch Unterschiede) bezogen auf ihre Texte, aber auch auf die dahinter stehende Produktionspraxis entdecken. Denkbar ist, dass gerade durch das Moment des Vergleichs auch Erkenntnisprozesse ausgelöst werden, die beispielsweise zu einer neuen Einsicht über die eigene Produktionspraxis führen. Die Risiken bestehen darin, dass die Textrückmeldung immer auch auf ihre Wirkung beim Gegenüber geprüft wird und insbesondere kritische Aspekte nicht oder nur verschleiert genannt werden, um nicht als gesichtsbedrohend empfunden zu werden. Denn eine solche Gesichtsbedrohung könnte sich dann in der anschließenden Rückmeldephase ‚rächen‘. Banzer (2010) plädiert entsprechend dafür, Peer-Rückmeldung nie wechselseitig durchzuführen. Unabhängig von der Rückmeldepraxis – hier der wechselseitigen Rückmeldung, bei Banzer der Rückmeldespirale – ist die Rückmeldung auf eigene Texte aber immer latent gesichtsbedrohend. Der/die Ratgeber/in bearbeitet neben der kommunikativen Aufgabe im engeren Sinne immer auch die soziale Aufgabe, was sich u.a. an der Schaffung von Gesprächsatmosphäre, dem gemeinsamen Lachen und Heekenausdrücken⁴ zeigt (siehe auch die Beispiele in Schindler 2012). Das gilt auch für Rückmeldungen, die nicht unter Peers stattfinden. Jost (2008) hat sich in einer Studie mit Lehrerkommentaren beschäftigt und herausgearbeitet, dass gerade die Heekenausdrücke dazu beitragen können, dass Kritik zwar adressatengerecht formuliert ist, zugleich aber unverständ-

⁴Der Begriff Heekenausdrücke geht zurück auf George Lakoff (1972) und bezeichnet abschwächende, relativierende Ausdrucksweisen, die andeuten, wie sehr ein Exemplar einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden können, Beispiele für Heekenausdrücke sind z.B.: im weitesten Sinne, schon, irgendwie, kaum, eigentlich.

lich wird. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Jost/Rezat/Lehnen (2011) für Berichtszeugnisse.

Aufgezeichnet und transkribiert sind zwölf solcher Rückmeldegespräche, die zwischen 12 und 37 Minuten lang sind.⁵ Sechs der Gespräche wurden mit dem Ziel geführt, wechselseitig eine Rückmeldung zu einem wissenschaftlichen Protokoll zu bekommen, sechs der Gespräche wurden zum Text einer wissenschaftlichen Rezension geführt. Verglichen wurden neben den Textsorten zwei Rückmeldeverfahren: die Rückmeldung mit einem eher offenen Peer-Feedback gegenüber der Rückmeldung mit einem eher geschlossenen Bewertungskatalog.

Als Peer-Feedback wird hier ein Rückmeldeverfahren verstanden, bei dem sich die Schreiber/innen zunächst schriftlich über eine begrenzte Anzahl an Zeichen, in diesem Fall die Zeichen +, ++, ? und ??, Rückmeldung geben, und sich in einem nächsten Schritt über diese Zeichen austauschen. Mit einem + Zeichen sollen dabei die Stellen markiert werden, die als besonders gelungen eingeschätzt werden, mit einem ? die Stellen, die eher unklar sind. Die Doppelung der Zeichen kann als Intensivierung genutzt werden. Die Auswahl und Anzahl von Passagen, zu denen eine Rückmeldung gegeben wird, ist nicht vorgegeben.

Der Bewertungskatalog gibt die zu bewertenden Kriterien vor.⁶ Diese Kriterien, im Falle des Protokolls 19, im Falle der Rezension 20 items, sind in fünf Gruppen organisiert: die Zeichenzahl, die Textstruktur, der Inhalt, die sprachliche Angemessenheit und die sprachliche Richtigkeit. Jedes item wird im Hinblick auf seine Umsetzung bewertet, angegeben wird trifft voll zu (+), trifft weitgehend zu (✓) und trifft nicht zu (!). Sowohl für das jeweilige item als auch am Ende des Bogens ist Platz für weitere Kommentare sowie eine

⁵ Dank an Julia Fischbach für die Transkription sowie ihr und Nora Peters für die gemeinsame Diskussion der Daten. Die Transkription orientiert sich weitgehend an den Vorgaben von HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription), so wie sie Jochen Rehbein und Konrad Ehlich entwickelt haben (siehe u.a. die erste Veröffentlichung von 1976).

⁶ Der Bewertungskatalog, der nach Textsorte (Protokoll, Rezension) differenziert ist, entstand als studentische Arbeitsleistung in einem vorangegangenen Seminar. Der Bewertungskatalog orientiert sich auch an Katalogen, wie wir sie im Rahmen eines größeren Verbundprojektes eingesetzt haben, siehe Schindler/Siebert-Ott 2011.

abschließende Bewertung. Anzunehmen ist, dass die Form der Steuerung im Fall des Bewertungskatalogs bzw. der fehlenden Vorgaben im Falle des Peer-Feedbacks Auswirkungen auf die Art der Gespräche, u.a. auf die Gesprächsstruktur, hat. Ob und wenn ja, inwiefern sich das Rückmeldeverfahren damit auch auf die Effektivität der Rückmeldung auswirkt, ist fraglich.

Analysiert werden die Gespräche mit Methoden der Gesprächsanalyse, so wie sie sich aus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse weiterentwickelt haben (siehe u.a. Deppermann 2008). Die Methode ermöglicht den Blick besonders auf sprachliche Phänomene zu richten. In der vorliegenden Analyse gilt das Interesse Hinweisen zur Metakognition, genauer sprachlichen Markierungen, die Aufschluss über Reflexionsprozesse geben. Das umfasst auch Hinweise auf Metasprache, also das Entwickeln von Beschreibungssprache. Begründet ist dieses Interesse darin, dass gerade für den Erwerb akademischer Textkompetenz die Reflexion beim Schreiben notwendig ist (siehe u.a. die Arbeiten von Bräuer 1998 und 2000 sowie auch aktuell von Lehnen 2011).

Das Datenkorpus aus Rückmeldegesprächen wird durch zwei weitere Teilkorpora ergänzt, zum einen die verfassten Texte, also Protokolle (44) und Rezensionen (34), die weitgehend von allen am Seminar teilgenommenen Studierenden eingereicht wurden, zum anderen eine Fragebogenerhebung. Der zweiseitige Fragebogen, den ebenfalls weitgehend alle Studierenden ausfüllten, nutzt offene wie geschlossene Fragen zur Erhebung von Textroutinen, der konkreten Produktionspraxis für die jeweilige Textsorte (Protokoll oder Rezension) sowie Erfahrungen mit den Rückmeldeverfahren. Verschiedene Datenkorpora zu erheben und entsprechend unterschiedliche Methoden einzusetzen (Textanalyse zur Auswertung der Texte; statistische Auswertung bei den Fragebögen), dient zur Überprüfung der Hypothesen und ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen.

Am Beispiel von Gesprächsausschnitten – ausschließlich zum Protokoll – sollen im Folgenden zwei Aspekte herausgearbeitet werden: Erstens soll gezeigt werden, dass und wie das Rückmeldegespräch – und zwar unabhängig von dem Rückmeldeverfahren – Anlass zur Reflexion von Schreibprozessen, der Textprodukte und der Auseinandersetzung mit Wissensinhalten bietet. Zweitens soll gezeigt werden, dass sich die Rückmeldeverfahren auch

unterscheiden und worin insbesondere bei der Arbeit mit Bewertungskatalogen Schwierigkeiten liegen.

Rückmeldegespräche als Auslöser von Reflexionsprozessen

Das Rückmeldegespräch schafft Anlass zur Reflexion. Das besondere Potenzial ist darin begründet, dass sich die Schreiber/innen gegenseitig Rückmeldung zu einer Schreibaufgabe bzw. einem Text geben, den sie beide zu bewältigen hatten; hier das Schreiben eines Protokolls. Im Folgenden sollen drei Beispiele aus den Rückmeldegesprächen vorgestellt werden, die eine solche Einschätzung m. A. nach rechtfertigen. Das erste Beispiel stellt den Beginn des Rückmeldegesprächs dar. Die beiden Schreiber/innen tauschen sich darin über ihr Vorgehen bei der Aufgabe aus. Ausgangspunkt dieser längeren Sequenz war die Beobachtung, dass sich die Protokolle deutlich voneinander unterscheiden.

Beispiel 1: bisschen überrascht über deine Art

[1]

S1w [v] Ja, zum ersten Punkt.

Also, ich hab,

S1w [nv] ((lacht))

S2m [v] •• Ja, woran hatest du dich denn orientiert?

S2m [nv] ((lacht))

[2]

S1w [v] ganz ehrlich, ich hab mir die Mitschriften gemacht. Ich hab irgendwie, es waren drei,

[3]

S1w [v] handschriftliche Mitschriften gehabt und ich bin einfach peu à peu vom ersten bis zum

S2m [v] Mhm. (())

[4]

S1w [v] letzten Punkt durchgegangen und hab, ich glaub eher/ Also schon prozessorientiert, aber

[5]

S1w [v] ob ich auch/ Also ich hab beides, ich hab hingeschrieben das äh Ergebnis und

S2m [v] Mhm.

[6]

S1w [v] prozessorientiert.

Ich hab einfach drei

Seiten

S2m [v] Was heißt drei Mitschriften, also hast du die mit jemandem getauscht?

[7]
 S1w [v] gehabt. Also drei Seiten mit/ mit meiner Hand halt hingeschrieben.
 Und ich
 S2m [v] Ach so, okay. Ja.
 [8]
 S1w [v] hab halt eben nicht richtig/ Ich hab das, was mir wichtig war im Hören einfach
 S2m [v] Mhm.
 [9]
 S1w [v] aufgeschrieben und dann hab ich halt eben dann beim/ beim Schreiben am Computer
 [10]
 S1w [v] einfach wirklich, wie gesagt, das in einer/ In einen Text, in eine Text(form) gebracht.
 S2m [v] Okay.
 [11]
 S1w [v] Wieso?
 S2m [v] Ich bin n bisschen überrascht über deine Art und ähm... Ja, weil das ja n
 [12]
 S2m [v] zusammenhängender Text ist. Ich hatte das halt aufgeschrieben während ich da in der
 [13]
 S2m [v] Stunde saß, immer auch mit Zeit dabei. Einmal unsere/ Bei allen, ja, Cuts oder irgendwie
 [14]
 S2m [v] Übergängen von Themen ähm hab ich halt immer die Zeit dazu geschrieben und dann
 [15]
 S2m [v] daran/ Anhand dessen eigentlich immer gesehen wie lange das jeweils gedauert hat.

Gespräch: Peer-Feedback 20110506_02

Beide Schreiber/innen erläutern, wie sie zu ihrem Protokoll gekommen sind und beziehen sich dabei zunächst auf die Situation des Mitschreibens in der Sitzung. Während sich S1 daran orientiert hat mitzuschreiben, was ihr „wichtig war im Hören“ (Zeile 8) und „drei Seiten mit/mit meiner Hand“ (Zeile 7) mitgeschrieben hat, die sie anschließend am Computer „in eine Textform gebracht“ hat (Zeile 10), so hat S2 einen besonderen Schwerpunkt auf die Zeit gelegt. Schon beim Mitschreiben in der Sitzung hat er die Zeit mitnotiert: „ich hatte das halt aufgeschrieben während in da in der Stunde saß, immer auch mit Zeit dabei“ (Zeile 13). Während sich also – so lässt sich dieser kleine Ausschnitt zuspitzen – S1 an der inhaltlichen Gewichtung orientiert hat, war S2 die zeitliche Gewichtung wichtig. Hinweise dazu, dass

ein solcher Austausch über unterschiedliche Produktionspraktiken zu einer Veränderung im Schreibhandeln führt, zeigen sich an dieser Stelle (noch) nicht.⁷ Dennoch lässt sich formulieren, dass zumindest das eigene Vorgehen der Diskussion und ggf. auch Kritik und somit einer (möglicherweise ersten) Überprüfung ausgesetzt wird.

Auslöser der nächsten Sequenz war die Frage, ob das in der Sitzung verteilte Arbeitsblatt in dem Protokoll auftauchen sollte und in welcher Form dies am besten umgesetzt werden kann, beispielsweise als Anhang.

Beispiel 2: im Nachhinein

[29]

S1w [v] Also ich/ ich weiß nicht, ich hätte vielleicht/ Also mir erschien in dem Sinn

[30]

S1w [v] dieses Arbeitsblatt (dann nich) so wichtig, aber wenn ich das jetzt so

S2w [v] Mhm.

[31]

S1w [v] im Nachhinein lese, find ich's (doch wieder) wichtig, (()).

S1w [nv] ((nickt))

S2w [v] Ja. Ich hab im Nachhinein

[32]

S1w [v] Siehst' e. Ich hab

S1w [nv] ((lacht))

S2w [v] nämlich gedacht: Vielleicht hätte man's auch weglassen können.

S2w [nv] ((lacht))

[33]

S1w [v] das halt, ja, • in dem Moment für (nich wichtig) gehalten, aber jetzt les ich's halt auch noch

S2w [v] Ja.

[34]

S1w [v] mal, (von daher).

S2w [v] Mhm.

Gespräch: Bewertungskatalog 20110506_01

⁷Im späteren Verlauf des Gesprächs stellt S2 sein Verfahren in Frage. Zeile 17ff. „hatte dann die Zeiten dabei, fand das aber dann auch während ich das schon gemacht hab irgendwie komisch, weil ob das jetzt irgendwie fünf Minuten dauert oder zehn Minuten war für mich, ich hab's jetzt in der Art und Weise nich so aufgeschrieben.“

Das eigene Verständnis (Zeile 30: S1: „also mir erschien in dem Sinne dieses Arbeitsblatt dann nicht so wichtig“), so zeigt dieser kurze Ausschnitt, wird durch die Kontrastierung mit einem anderen Textbeispiel in Frage gestellt (Zeile 30: „aber wenn ich das jetzt so im Nachhinein lese, find ich’s doch wieder wichtig“). Aber nicht nur S1 durchläuft hier einen Erkenntnisprozess, der auch sprachlich deutlich zwischen der Zeit vorher – also vor dem Lesen des anderen Textes – und nachher bzw. jetzt unterscheidet, auch S2 beschreibt einen solchen Prozess, der bei ihr aber zu einem genau gegenteiligen Ergebnis führt (Zeile 31: „Ich habe im Nachhinein nämlich gedacht: Vielleicht hätte man’s auch weglassen können“).

Standen in den ersten beiden Beispielen Fragen des Schreibprozesses oder des Textes im Gesprächsfokus, so zeigt das dritte Beispiel, dass ein Rückmeldegespräch auch dazu beitragen kann, dass Fachinhalte besser verstanden werden.

Beispiel 3: da versteh ich viel besser

[91]

S1w [v] Is auch ganz deutlich. Ähm und ja, das ganze Protokoll hab ich auch

S1w [nv] ((schreibt))

[92]

S1w [v] verstanden und sehr sehr gut nachvollziehen können. Und ich fand es auch gut, dass du

[93]

S1w [v] viele Sachen äh miteinbezogen hast, die ich gar nicht gemerkt hab, die ich gar nicht im

[94]

S1w [v] Seminar ähm, also einfach so überhören hab und das find ich auch super, weil da versteh

[95]

S1w [v] ich viel besser und, ähm ja, deutlicher was/ was die Frau Schindler so meinte

S1w [nv] ((lacht))

S2w [nv] ((lacht))

Gespräch: Peer-Feedback 20110506_03

Sowohl im Verlauf als auch zu Ende des Gesprächs betont S1 gegenüber S2 wie ihr durch das Lesen des Protokolls von S2 Inhalte klar geworden sind. Die beiden Schreiberinnen gehen am Ende ihres Gesprächs (hier nicht mehr abgedruckt) sogar so weit zu fordern, man solle doch immer Protokolle schreiben. Eine Forderung, deren Ernsthaftigkeit sie durch ihr gemeinsames Lachen aber zu schwächen wissen. Das Beispiel zeigt, wie sich durch das Rückmeldegespräch die epistemische Funktion, also die Entstehung neuen Wissens, entfaltet.

Die Gesprächsausschnitte haben sich bislang vor allem auf den Text, das jeweilige Protokoll, und die konkrete Schreibsituation bezogen. Das Sprechen über den einen Text ermöglicht aber auch eine Anschlusskommunikation, die sich auf Schreib- und Texterfahrungen bezieht, die die Studierenden an anderer Stelle gesammelt haben. Die positive Rückmeldung zum Protokoll löst im folgenden Beispiel eine längere Ausführung dazu aus, welche Schwierigkeiten das Schreiben im Allgemeinen und das freie Schreiben im Besonderen beinhalten.

Beispiel 4: Aber normalerweise fällt mir Schreiben immer super schwer

[74]

S1w [v] nur du hast wirklich n richtig schönen Text geschrieben, ne?

S2w [v] Aber man muss ja sagen,
also

[75]

S1w [v] Das ist dir nich schwer...?

S2w [v] das mir jetzt nich so schwer gefallen, aber normalerweise fällt mir Schreiben immer

[76]

S1w [v] Mhm.

S2w [v] super schwer. Boah, wenn ich an irgendeiner Arbeit sitze, es brauch fünf Minuten,

[77]

S1w [v] Echt? Ja. Ja, so ähnlich geht's mir aber auch,
also

S2w [v] um irgendwas, einen Satz zu schreiben. Ja.

[78]

S1w [v] gerade bei so Texten. Deswegen find ich's immer einfach, aber auch angenehmer, auch

[79]

S1w [v] für (den) Leser angenehmer, Stichpunkte zu schreiben, wenn man die Punkte ordentlich

[80]

S1w [v] erklärt.

S2w [v] Ja, aber so/ Wenn ich so was total/ Ganz schlimm is halt, wenn ich was frei

[81]

S1w [v] Ja.

S2w [v] formulieren muss.

Gespräch: Bewertungskatalog 20110506_03

Der Austausch der beiden Schreiberinnen geht über den engen Bezug Text(sorten) Protokoll bzw. Schreibsituation hinaus⁸ und bezieht sich auf das Schreiben im Studium insgesamt. Sich solchermäßen auszutauschen und auch darüber zu versichern, dass die eigenen Schwierigkeiten nicht ungewöhnlich sind, kann eine Entlastung und neue Motivation schaffen.

Peer-Feedback vs. Bewertungskatalog

Danach befragt, welches der beiden Rückmeldeverfahren eher überzeugt, bezieht sich die Mehrheit der Studierenden auf den Bewertungskatalog. Dieser sei strukturierter, umfassender und damit besser geeignet, die Rückmeldung effektiv zu gestalten. Eine solche Einschätzung lässt sich auch durch das Rückmeldeverfahren selbst begründen. Der Bewertungskatalog ist dadurch gekennzeichnet, dass Bewertungskriterien vorgegeben sind und zwar in der Auswahl und Reihenfolge. Der Hinweis also, der Bewertungskatalog sei strukturierter und umfassender ist damit sicherlich gerechtfertigt, so sieht der Bewertungskatalog beispielsweise items vor, die higher-order concerns betreffen (wie die Textstruktur, inhaltliche Fragen, Fragen zur Funktion der Textsorte) aber auch solche, die zu den lower-order concerns gerechnet werden (Grammatik, Rechtschreibung u.a.). Im offenen Peer-Feedback hingegen werden die Kriterien nicht vorgegeben. Die Form der Bewertung ist allerdings differenziert, hier können vier verschiedene Möglichkeiten genutzt werden: +, ++, ?, ??.

Wenngleich also der Bewertungskatalog zunächst umfassender und zielgerichteter, damit auch effektiver erscheint, so muss diese Sicht mit Blick auf das Rückmeldegespräch, also die Anwendung des Rückmeldeverfahrens

⁸ Bräuer/Schindler (2011) verstehen solche Exkurse daher auch nicht mehr als Bestandteil des Textfeedbacks.

im Gespräch, dennoch differenziert werden. Denn in den Rückmeldegesprächen zeigt sich erstens, dass das gemeinsame Verhandeln relevanter Beurteilungskriterien im Peer-Feedback eine wichtige Lernerfahrung darstellt, die insbesondere auf die Entwicklung von Textkompetenz abzielt (siehe auch Abraham/Baurmann 2010). Es zeigt sich zweitens, dass sich die Studierenden verschiedener verbaler Verfahren bedienen, um ihre Rückmeldung im Peer-Feedback zu strukturieren und zu veranschaulichen und es zeigt sich drittens, dass sich die Schreiber/innen der Relevanz von Kriterien im Bewertungskatalog nicht immer bewusst sind, die Anwendung daher teilweise misslingt. Insbesondere für diesen letzten Fall möchte ich zwei Beispiele heranziehen.

In den Bewertungskatalogen (Protokoll) taucht der Aspekt „Gliederung vorhanden“ auf, die Studierenden sind sich unsicher, was das genau bedeuten soll, insbesondere, weil ein nachfolgendes item „Text ist formal strukturiert“ heißt. Sie lösen dieses Problem in unterschiedlicher Weise. Einzelne Paare ignorieren den Aspekt und bewerten ihn nicht, andere distanzieren sich zwar davon, bewerten ihn aber dennoch, so wie im folgenden Beispiel.

Beispiel 5: meinen die da wirklich, dass man da so n Deckblatt macht

[3]

S1w [v]

Hm.

S1w [nv] aus))

S2w [v] Mit der Gliederung, ne? Meinen die da wirklich, dass man da so n Deckblatt macht

S2w [nv] aus))

[4]

S1w [v]

Ich hab jetzt gemacht, „trifft weitgehend zu“, weil • ich

fand/ Ne

S2w [v] oder dass der Text an sich strukturiert ist?

[5]

S1w [v] Gliederung vorher fand ich n bisschen schwachsinnig, die davor zu schreiben.

S2w [v]

Ja.

Gespräch: Bewertungskatalog 20110506_02

Interessant ist die Formulierung in Zeile 3: „Meinen die da wirklich, dass man da so n Deckblatt macht oder dass der Text an sich strukturiert ist?“ S2 gibt für das item „Text ist formal strukturiert“ zwei unterschiedliche Lesarten quasi zur Abstimmung. Für sie scheint es darum zu gehen, herauszufin-

den, was die Motivation derer war, „die“ den Bewertungskatalog formuliert haben. Auch S1 scheint unsicher, jedenfalls bietet sie keine abschließende Entscheidung an, wenngleich ihr Alltagswissen von einer vorangehenden Gliederung absieht, Zeile 4: „ne Gliederung vorher fand ich n bisschen schwachsinnig“. Ob die Bewertung dieses Aspektes mit „trifft weitgehend zu“ nun auf einer inhaltlichen Grundlage basiert oder Ausdruck einer Unsicherheit ist, lässt sich an dieser Stelle nicht abschließend klären.

Der Bewertungskatalog verpflichtet die Studierenden dazu, die angegebenen und nur diese Aspekte zu behandeln. Die Studierenden nutzen aber an verschiedenen Stellen die Möglichkeit auch für sie relevante, und im Bewertungskatalog nicht explizit genannte Bewertungskriterien einzuführen so wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 6: Orthographie hab ich ähm jetzt nur weitgehend gemacht

[74]

S1w [nv] ((lacht))

((lacht))

S2w [v]

(Das wir das) auch n bisschen..., ja?

Ähm Orthographie

hab ich

S2w [nv]

((lacht))

((lacht))

[75]

S2w [v] ähm jetzt nur weitgehend gemacht, weil ich finde, dass du teilweise • so bisschen

[76]

S2w [v] umständlich geschrieben hast. Also, da waren dann irgendwie Sätze, wo ich dann noch

[77]

S1w [nv]

((lacht))

S2w [v]

mal, zwei Mal nachlesen musste, weil das irgendwie so n bisschen komisch war, aber du

[78]

S1w [v]

Mhm.

S2w [v]

hast halt hier so ganz wenige Rechtschreibfehler nur gemacht. Zeichensetzung ist

S2w [nv]

((zeigt auf Protokoll von S1))

Gespräch: Bewertungskatalog 20110506_02

Zunächst verblüffend scheint, dass S2 hier den Aspekt der Orthographie mit einer anderen, eher stilistischen Norm in Verbindung bringt, nämlich der Forderung weniger „umständlich“ zu schreiben. Eine solche Kategorie, die sich im weitesten Sinne als Leserangemessenheit fassen lässt, ist im Bewer-

tungskatalog so nicht und nicht an dieser Stelle vorgesehen. S2 scheint hier dennoch das Anliegen zu haben, S1 eine entsprechende Rückmeldung zu geben. Ging es im Beispiel zuvor darum, dass den Schreiberinnen Kriterien des Bewertungskatalogs nicht klar sind, so zeigt dieses Beispiel, dass anscheinend die Kriterien als nicht ausreichend für die Rückmeldung eingeschätzt werden und sich die Schreiberinnen davon ein Stückweit emanzipieren. Wenngleich die Bearbeitung des Kriteriums Orthographie zuletzt doch noch bearbeitet wird, Zeile 77: „aber du hast halt hier so ganz wenige Rechtschreibfehler nur gemacht“.

Es scheint nicht ausreichend zu sein, Schreiber/innen mit einem Bewertungskatalog allein zu lassen. Ähnlich wie beim Peer-Feedback ist es notwendig, dass Kriterien miteinander verhandelt werden und eine gemeinsame Interpretation entwickelt wird. Auch muss geprüft werden, ob der Bewertungskatalog wirklich alle für die Rückmeldung notwendigen Kriterien aufführt und sie schließlich auch richtig gewichtet werden. Weniger das Rückmeldeverfahren scheint also effektiv zu sein, sondern der Umgang mit dem Verfahren im Rückmeldegespräch. Davon ausgehend, dass alle Paare zunächst kein weiteres Training absolviert haben, scheint das Peer-Feedback der auch sonst typischen Gesprächssituation zwischen den Studierenden dabei möglicherweise näher zu kommen. Der von den Studierenden als positiv bewertete Bewertungskatalog setzt anscheinend andere Kompetenzen voraus, über die die Studierenden nicht unmittelbar verfügen. Interessant wäre zu prüfen, wie nachhaltig die jeweiligen Rückmeldegespräche wirken, eine solche Untersuchung steht noch aus.

Abschließende Überlegungen

In der Diskussion um die Rückmeldung zwischen Peers wird immer wieder die Frage gestellt, ob bzw. wie eine gezielte Vorbereitung der Peers stattfinden sollte (vgl. Van Steendam/Rijlaarsdam/Sercu/Van den Bergh 2010; Topping 2010; Van Zundert/Sluijsmans/van Merriënboer 2010). Im Falle des Bewertungskatalogs scheint eine solche Vorbereitung, zumindest bezogen auf die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses der zu bewertenden Kriterien, durchaus sinnvoll. Im Falle des Peer-Feedbacks übernehmen die Studierenden diese Aufgabe selbst.

Der Beitrag ist überschrieben mit der Annahme, dass sich aus Rückmeldegesprächen etwas über Schreibprozesse und Textprodukte lernen lässt. Der Titel lässt dabei offen, wie dieses Lernen aussehen kann. Es kann in unterschiedlicher Weise stattfinden. Zunächst – und das stand in diesem Beitrag weniger im Fokus – können Forschende etwas an den Daten lernen, denn diese ermöglichen einen Blick auf die Art und Weise, wie sich Peers gegenseitig Rückmeldung geben und woran sie sich dabei orientieren. Auch für didaktische Kontexte können solche Daten genutzt werden, um beispielsweise Studierende auf bestimmte Gesprächs- oder auch Beratungsstrategien hinzuweisen. Rückmeldung und das zeigt sich an den Daten ist immer ein wechselseitiger Prozess. Denn auch derjenige bzw. diejenige, die die Rückmeldung gibt, kann zu neuen Erkenntnissen über Schreiben und Texten gelangen.

Literatur

Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen (2010): Kriterien für Texte entwickeln – das Schreiben nach Vorgaben fördern. Zum Einsatz von Kriterien und Kriterienkatalogen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*. 223 (2010). 4-11.

Banzer, Roman (2010): Peer-Feedback in schreibintensiven Seminaren organisieren. In: *Hochschuldidaktische Schriftenreihe der Berner Fachhochschule*. 6. 46-53.

Banzer, Roman/Zwingenberger, Anja/ Brocke, Christina von (2010): Schreibintensive Seminare. Ein Seminarkonzept zum wissenschaftlichen Schreiben im Bachelor-Studium. In: *Das Hochschulwesen*. 1/2010. 13-20.

Bräuer, Gerd (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studienverlag.

Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Fillibach.

Bräuer, Gerd (2007): Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*. 31. 55-62.

Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Dies. (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Freiburg: Fillibach. 12-63.

Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte*. 45. 21-41.

Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jost, Jörg (2008): Die Textsorte Lehrerkommentar. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. 95-117.

Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“ Institutionsspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Meer, Dorothée/Birkner, Karin (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag - Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. 167-194.

Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Schindler, Kirsten (2011): Schriftliches Beurteilen lernen. In: Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg: Filibach. 221-239.

Lakoff, George (1972): Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. In: *Papers from the Eight Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. 183-228.

Lehnen, Katrin (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt – und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (Hrsg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen: V & R Unipress. 141-163.

Moll, Melanie (2003): „Für mich ist es sehr schwer!“ oder: Wie ein Protokoll entsteht. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter. 29-50.

Moll, Melanie (2001a): *Das wissenschaftliche Protokoll – Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: Iudicium Verlag.

Moll, Melanie (2001b): „Protokollieren statt stenografieren“ – Das Protokoll als zusammenfassende Verschriftlichung einer Seminarveranstaltung. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *„Effektiv studieren“ Texte und Diskurse in der Universität*. Duisburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 85-103.

Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Dies. (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. 5-26.

Schindler, Kirsten (2008): Wissenschaftliches Schreiben in Sprach- und Kommunikationswissenschaft. In: *Zeitschrift Schreiben*. (17.05.2008) Online im WWW. URL: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/schindler_Wissenschaftl_Schreiben.pdf (Zugriff: 12.09.2011).

Schindler, Kirsten (2011a): *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schindler, Kirsten (2011b): (Akademische) Texte schreiben und beurteilen. In: Bräuer, Gerd/ Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 240-255.

Schindler, Kirsten (2012, im Druck): Texte im Studium schreiben und gegenseitig beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Studierenden. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. Main: Lang.

Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa (2011): Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, Andreas/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt/Main u. a.: Lang. 91-110.

Topping, Keith J. (2010): Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. In: *Learning and Instruction*. 20. 339-343.

Van Steendam, Elke/Rijlaarsdam, Gert/ Sercu, Lies/Van den Bergh, Huub (2010): The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. In: *Learning and Instruction*. 20. 316-327.

Van Zundert, Marjo/Sluijsmans, Dominique/van Merriënboer, Jeroen (2010): Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. In: *Language and Instruction*. 20. 270-279.

Wolfe, Joanna/Schindler, Kirsten (2012; im Druck): Beyond single authors: Organizational multi-authorship in collaborative writing. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (Hrsg.): *Handbook of writing and text production*. Berlin: de Gruyter.

Zu der Autorin:



Kirsten Schindler, Dr., M.A., Akademische Rätin an der Universität zu Köln, Dissertation zur „Adressatenorientierung beim Schreiben“, u.a. Projekte zum beruflichen und kreativen Schreiben (TextBewegung), z.Zt. BMBF Projekt zur „Akademischen Textkompetenzen bei Studierenden“.