



Textfeedback als eine Aufgabe von Schreibtutor:innen erfordert spezielle Techniken sowie die Interaktion von Schreib- und Lesekompetenzen. Ziel des Beitrags sind die deskriptive Erschließung der zwei Teilkompetenzen kritisches Lesen und Textdiagnose aus der Schnittmenge beider Kompetenzfelder heraus und deren Erfassung als Techniken zur Erstellung formativen Textfeedbacks. Dafür wird mithilfe verschiedener Lese- und Schreibprozessmodelle sowie Konzepte zur Schreibkompetenz die Verschränkung dieser Kompetenzbereiche betrachtet und als Grundlage für nachhaltiges prozessorientiertes Feedback auf akademische Texte erörtert, um daran anknüpfend Impulse für Rahmenbedingungen einer schreibdidaktisch ausgerichteten Tutor*innenschulung abzuleiten.

Schlagworte: Kritisches Lesen; Textdiagnose; Schreibkompetenz; Lesekompetenz; Feedback; Tutor:innen
Zitiervorschlag: Kramp, Annabel; Scholz, Lisa (2022). Vermittlung von kritischem Lesen und Textdiagnose. Zugänge für Tutor:innen zur Erstellung prozessorientierten Feedbacks. *JoSch*, 2(22), 59-71.
<https://doi.org/10.3278/JOS2202W006>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Annabel Kramp, Lisa Scholz

Vermittlung von kritischem Lesen und Textdiagnose

Zugänge für Tutor:innen zur Erstellung prozessorientierten Feedbacks

aus: Ausgabe 24: Lesen und Schreiben (JOS2202W)
Erscheinungsjahr: 2022
Seiten: 59 - 71
DOI: 10.3278/JOS2202W006

Vermittlung von kritischem Lesen und Textdiagnose

Zugänge für Tutor*innen zur Erstellung prozessorientierten Feedbacks

Annabel Kramp & Lisa Scholz

Abstract

Textfeedback als eine Aufgabe von Schreibtutor*innen erfordert spezielle Techniken sowie die Interaktion von Schreib- und Lesekompetenzen. Ziel des Beitrags sind die deskriptive Erschließung der zwei Teilkompetenzen kritisches Lesen und Textdiagnose aus der Schnittmenge beider Kompetenzfelder heraus und deren Erfassung als Techniken zur Erstellung formativen Textfeedbacks. Dafür wird mithilfe verschiedener Lese- und Schreibprozessmodelle sowie Konzepten zur Schreibkompetenz die Verschränkung dieser Kompetenzbereiche betrachtet und als Grundlage für nachhaltiges prozessorientiertes Feedback auf akademische Texte erörtert, um daran anknüpfend Impulse für Rahmenbedingungen einer schreibdidaktisch ausgerichteten Tutor*innenschulung abzuleiten.

Einleitendes

Um der Forderung nach guten, wissenschaftlich integren Texten gerecht zu werden, liegt der Fokus in den hochschulpraktisch ausgerichteten Schreibdidaktiken nicht selten auf dem finalen Textprodukt. Im Sinne einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik fordert Petersen, mit Rekurs auf Becker-Mrotzek und Böttcher, hingegen eine Schreibdidaktik, die „textsensibel, prozessorientiert, Entwicklungssensibel, aufgabenbezogen, vermittelungssensibel, beurteilungssensibel, fächerübergreifend und sensibel für Differenzen und Heterogenität“ (Petersen 2019: 26) agiert. Übertragen auf die Arbeit an Hochschulen legt dies die sozialen Prozesse zwischen Studierenden und schreibdidaktisch professionalisierten Tutor*innen (Schreibtutor*innen bzw. Writing Fellows) nahe, die den Textentstehungsprozess betreuend begleiten und so dem technisch anmutenden Schreibtraining propädeutischer Seminare kontrastierend gegenüberstehen. Feedback auf akademische Texte ist ein wesentliches Instrument der Schreibförderung. Als solches fördert es u. a. einen differenzierten Blick auf den Schreibprozess und hilft, dass dieser durch die Studierenden zu einem aktiv gestaltbaren Prozess wird. Im Sinne der geforderten Prozessorientiertheit fokussiert der folgende Beitrag anstelle summariver Bewertungen des Texts formative Feedbackprozesse und die damit einhergehende „Bestimmung von Anknüpfungspunkten für die Schreibenden, um den Text weiter zu entwickeln [sic]“ (Ulmi et al. 2017: 8).

Um bestmöglich Feedback auf akademische Texte geben zu können, benötigen Tutor*innen eine Vielzahl unterschiedlicher Teilkompetenzen aus den Kompetenzfeldern *Lesen*, *Schreiben* und *Feedback*, die zugleich Basis und Techniken des Textfeedbacks darstellen. In Anlehnung an Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) gehen wir davon aus, dass die geschulte Wahrnehmung des Gelesenen und dessen Abgleich mit dem eigenen Schreibwissen zu einer angemessenen Interpretation der studentischen Schreibleistung führen und die Tutor*innen zu Entscheidungen über die Gestaltung sowie Schwerpunktsetzung des lernförderlichen Feedbacks befähigen. In der sich ergebenden Schnittmenge aus Lese- und Schreibkompetenz lassen sich die Teilkompetenzen kritisches Lesen und Textdiagnose verorten. Als wesentliche Schritte bei der Erstellung von Textfeedbacks dienen das kritische Lesen zur Wahrnehmung textinterner Schwächen und die daran anschließende Textdiagnose als nähere Identifikation und weitere Diagnostik ebenjener. Tutor*innen können diese Teilkompetenzen im Hybridbereich der Lese- und Schreibhandlung als Techniken begreifen, die den Feedbackprozess strukturieren und fundiert ausrichten.

Folglich bilden das Verständnis um die Verknüpfung der drei Kompetenzfelder *Lesen*, *Schreiben* und *Feedback* sowie die Ausarbeitung ihrer Schnittmenge eine theoretische Grundlage zur feedbackorientierten Arbeit der Tutor*innen. Für die gezielte Schulung verlangt Textfeedback als essenzielle Aufgabe der Tutor*innen nach einer Passung der Teilkompetenzen kritisches Lesen sowie Textdiagnose mit den Teilkompetenzen der Feedbackmodelle. Dies aufgreifend erschließt der vorliegende Beitrag das Begriffsverständnis der zwei Teilkompetenzen als Techniken zur Erstellung lernförderlichen Textfeedbacks deskriptiv. Es wird argumentiert, dass sich sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Anwendung dieser Teilkompetenzen ein wechselseitiger Prozess beider ergibt, in welchem die beiden Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben nicht mehr von einander getrennt gedacht werden können. Hierfür werden auf theoretischer Ebene zunächst anhand der Gegenüberstellung verschiedener Schreibkompetenzmodelle und des Lesekompetenzmodells nach Reiss et al. (2019) die Schnittmengenbereiche von Schreib- und Lesekompetenz expliziert. Anschließend werden die Interferenzen der Kompetenzfelder im Zusammenhang mit Feedbackkompetenz aufgearbeitet. Ausgehend von dieser Grundlage werden die beiden Teilkompetenzen kritisches Lesen und Textdiagnose erläutert und in ihrer Funktion als Techniken zur Erstellung lernförderlichen formativen Textfeedbacks auf akademische Texte vorgestellt. Abschließend werden Impulse zur Professionalisierung in der Tutor*innenschulung in Form von Rahmenbedingungen für den zielgerichteten Einsatz in didaktischer und metadidaktischer Arbeit abgeleitet und punktuell am Beispiel der Ausbildung schreibdidaktischer Tutor*innen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz exemplifiziert.

Ausgangspunkte: Schreib- und Lesekompetenz

Um die Interferenzen zwischen den Kompetenzbereichen besser fassen zu können, soll kurz umrissen werden, welche neuralgischen Punkte die Tutor*innen in der Begegnung von Lese- und Schreibaufgaben der Studierenden beachten müssen.

Schreibkompetenz

Innerhalb der Schreibforschung existieren unterschiedliche Definitionen der Schreibkompetenz, die in ihrer Fokussierung variieren (z. B. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 25 f.; Grabowski/Blabusch/Lorenz 2007: 45; Philipp 2015: 9). Im Wesentlichen lässt sie sich als die Fähigkeit definieren, lesbare und verstehbare Texte zu verfassen, d.h. dem Schreibanlass angemessene sowie für Dritte nachvollziehbar formulierte und strukturierte Texte zu produzieren. Hayes und Flower (1980) fassen das Schreiben als kognitiven Prozess, der verschiedene Denkprozesse umfasst und in drei Phasen unterteilbar ist: Planen, Verschriftlichen und Überarbeiten. Durch diese Anforderungen wird das Schreiben zu einer komplexen Fähigkeit, die die Beherrschung diverser Teilkompetenzen erfordert. Diese werden je nach Definitionsansatz unterschiedlich modelliert (siehe u.a. Beaufort 2007: 19; Kruse/Chitez 2014: 111 ff.; Fix 2008: 33), wobei im Vergleich der Modelle Ähnlichkeiten erkennbar sind, insbesondere in Bezug auf die ausdifferenzierten Teilkompetenzen (Pohl 2014: 103). So unterteilt beispielsweise Beaufort die Teilkompetenzen in fünf Wissensbereiche (Diskursgemeinschaft, Inhalt/Fachwissen, Schreibprozess, Textsorten sowie Rhetorik/Stilistik) (2014: 156 ff.), während Ulmi et al. (2017: 27 ff.) die Teilkompetenzen in sechs Bereiche (Schreibprozess, Fachliches, Psychosoziales, Kognitives, Sprachliches und Technisch-Organisatorisches) gliedern. Schreibkompetenz bezeichnet jedoch keine rein additive Zusammensetzung der einzelnen Teilkompetenzen, sondern die Verbindung dieser „in einem zielgerichteten, integralen Schreibprozess“ (Kruse/Chitez 2014: 112). Die Herausforderung während des Schreibens besteht demnach in der individuellen und situationsgebundenen Anwendung der entsprechenden Teilkompetenzen, teilweise mehrerer gleichzeitig (Fix 2008: 26). Schreibkompetenz schlägt sich folglich im Sinne der kompetenzorientierten Schreibdidaktik sowohl in der Qualität des Schreibprodukts als auch in einem planvollen, optimierten und reflektierten Schreibprozess nieder.

Aufgrund dessen ist „der Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz ein langwieriger, rekursiver und höchst individueller Entwicklungsprozess, der eng mit der Entwicklung wissenschaftlicher Denkprozesse verbunden ist“ (Langelahn 2016: 3). So müssen während des Schreibprozesses drei unterschiedliche Repräsentationen eines Texts balanciert werden, nämlich die des intendierten Texts, die des geschriebenen Texts und die einer potenziellen Leser*innenhaltung. Aus Perspektive der Entwicklungspsychologie definiert Kellogg (2014) drei wesentliche Stufen, bei deren Durchlaufen ebenjene drei mentalen Repräsentationen eines Texts erworben werden. Die ersten beiden Stufen bilden das *knowledge-telling* sowie das darauf aufbauende *knowledge-transforming*. Als finale Stufe der Schreibentwicklung beschreibt er das *knowledge-crafting*, bei welchem Schreibende

alle drei mentalen Repräsentationen des Texts beherrschen. Sie sind in der Lage, den eigenen Text auf das Erreichen der Schreibziele hin zu überprüfen und auf Diskursstrukturen hin zu überarbeiten, indem mental ständig eine potenzielle Leser*innenschaft präsent ist (Kellogg 2014: 130). Analog zu Kellogg betonen Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 218) in ihrem stufenhaften Schreibmodell hinsichtlich der dritten Ausbaustufe, dass diese professionelle Phase für Studierende optional ist und Schreibende sie mitunter nur mithilfe entsprechender Förderung erreichen können.

Lesekompetenz

Ähnlich der Schreibkompetenz ist Lesekompetenz ein Konstrukt, das sich aus einem Bündel an Teilsfähigkeiten zusammensetzt, die auf sozialer sowie auf Prozess- und Subjektebene zu verorten sind (Rosebrock/Nix 2015: 13 ff.). Daher wird Lesen kognitionstheoretisch als ein kognitiv konstruierender Prozess verstanden, der den Lesenden eine Vielzahl von Anforderungen abverlangt. Je nach Schwerpunktsetzung ergeben sich so verschiedene Modelle der Lesekompetenz. Während Reiss et al. (2019) in der PISA-Studie 2018 ihr Modell der Lesekompetenz um das Verständnis von Lesen als zielgerichtete Handlung ergänzen, erweitern verschiedene didaktisch orientierte Ansätze das Konstrukt der informationsverarbeitenden Lesekompetenz um sozial-kommunikative Aspekte (z. B. Bertschi-Kaufmann 2019; Philipp 2019; Lehnhard 2013; Köster/Rosebrock 2009). Im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens erfolgt der Austausch zwischen den sozialen Akteur*innen einer Scientific Community in Form von wissenschaftlichen Texten, welche als Mitteilungsinstrumente sowie als Artefakte zerdehnter Kommunikation gedacht werden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 48 f.).

Neben dem Verständnis der Lesekompetenz als das „Lesen fremder Texte“ umfasst der Kompetenzbegriff ebenso den Zugang zum eigenen Textprodukt. So ergeben sich kognitiv komplexe Prozesse während des Lesens, die Bereiche der Schreibkompetenz aktivieren. Um Inhalte differenziert, lesendenorientiert und inhaltlich korrekt verschriftlichen zu können, müssen einerseits die lesend erarbeiteten mentalen Modelle fremder Texte sowie jene der eigenen, im Schreibprozess befindlichen Textteile parallel präsent gehalten und abgeglichen werden. Andererseits muss der eigene, noch stark mit der Schreibendenperspektive verwobene Text wiederholt gelesen und analysiert werden, um selbstgesteuerte Überarbeitungsprozesse in Gang zu bringen, die zwingend erforderlich sind, um den Text weiterzuentwickeln. Rosebrock konstatiert hinsichtlich der Ergebnisse der PISA-Studie, dass „Reflexionsfähigkeit über Gelesenes als Komponente von Lesekompetenz verstanden werden muss“ (2012: 6) – eine Anforderung, die sich mit der in Bezug auf die Schreibentwicklung beschriebenen Entwicklungsstufe des *knowledge-craftings* überschneidet. Das Reflektieren über den eigenen Text und das Einnehmen einer distanzierten Lesehaltung stellt für Schreibanfänger*innen eine besondere Herausforderung dar, die zugleich ein wichtiger Entwicklungsschritt im wissenschaftlichen Schreiberwerb ist. Erst die Einnahme einer Metaperspektive ermöglicht eine Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen des Texts. Diese Metaperspektive ist mitunter für Schreibnoviz*innen noch

nicht verfügbar und wird beim Erarbeiten der Hausarbeit oder diverser Schreibübungen simuliert bzw. elaboriert. Bei den Analyseprozessen, die in diesem Beitrag aus Perspektive der Tutor*innen im Vordergrund stehen sollen, wird die Perspektive der Scientific Community antizipiert und zugleich Kompetenzstand und Fortschritt der Schreibenden berücksichtigt. Dabei münden der strukturierte und adressatenorientierte Leseprozess und die sich anschließende tiefergehende Diagnose des Texts in einem differenzierten Prozess der Anschlusskommunikation, was im Folgenden erläutert wird.

Interferenzen der Kompetenzfelder *Lesen, Schreiben und Feedback*

Es kann festgehalten werden, dass sich Studierende hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im wissenschaftlichen Schreiben zumeist auf Stufe des *knowledge-transforming* befinden und angesichts ihrer am Anfang stehenden Entwicklung hin zu Schreibexpert*innen noch nicht hinreichend über Überarbeitungsstrategien sowie die notwendige Reflexionsfähigkeit bzw. Distanzierungstechniken zum eigenen Text verfügen, um adäquate Handlungen an ihrem Text vornehmen zu können (Kellogg 2014: 133f.). Gefördert werden kann dies durch eine professionelle, methodengeleitete Kommunikation über den Textentwurf (Ruhmann/Kruse 2014: 26). Sowohl aus dem Kompetenzfeld *Schreiben* als auch aus dem Kompetenzfeld *Lesen* lässt sich jeweils eine soziale Funktion ableiten, die kommunikative Aspekte umfasst. Während beim Schreiben insbesondere das Schreiben für jemanden, d. h. das Verfassen von wissensvermittelnden, argumentativen oder instruierenden Texten gemeint ist, bezieht es sich beim Lesen auf das Sprechen und Resümieren des Gelesenen (Philipp 2013: II). Letzteres wird – in Form der Interaktion im institutionellen Rahmen – im Mehrebenenmodell des Lesens als Anschlusskommunikation beschrieben (Rosebrock/Nix 2015: 23ff.). Die Überführung der isolierten Situation der Schreibenden in eine professionelle soziale Situation zwischen Tutor*innen und Studierenden sowie die Initiation einer Anschlusskommunikation über den Text können Selbstreflexion, Korrekturen am Text sowie Distanzhaltung zwischen dem Text und den eigenen Gedanken anregen (Wisz 2018: 10f.). Dabei kann schriftlich oder mündlich ein Dialog über den Textentwurf geführt werden, wodurch die zuvor lediglich isoliert existierende Perspektive der Studierenden auf den zu überarbeitenden Text um eine Lesendenperspektive erweitert wird und zuvor nicht reflektierbare Aspekte des Texts zugänglich werden.

Sich dieser Lesehaltung bewusst, begegnen die Tutor*innen der Aufgabe der Anschlusskommunikation mit einer strategischen, kommunizierenden Rückmeldung an die Schreibenden in Form eines Textfeedbacks. Das Reflektieren und Kommunizieren über den Text, Explizieren von Schwierigkeiten und Erfolgen sowie die strukturierte Unterstützung der Schreibenden gestaltet sich als gemeinsamer Prozess, den die Tutor*innen steuern und den sie auf Grundlage ihrer lesend erarbeiteten Erkenntnisse über die Textqualität gestalten. Indem die Identifikation von Stärken und Schwächen der Studierenden sowie deren individueller Förderbedarf im Vordergrund stehen, können bezüglich der un-

terschiedlichen Schreibentwicklung passgenaue Handlungsempfehlungen und Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden. Formatives Feedback soll von den Studierenden konzeptuell als Lernsituation wahrgenommen werden und von den Tutor*innen als solches deklariert werden. Dabei muss das Textfeedback verständlich, handlungsleitend und textbezogen sein und gemäß der vorgegebenen Bewertungskriterien formuliert werden (Carless 2006; Higgins et al. 2001; Rae/Cochrane 2008; Weaver 2006). Damit stellt Feedback – neben Schreiben und Lesen – einen weiteren Kompetenzbereich der Tutor*innen dar.

Hartung betont, dass es kompetenter Tutor*innen bedarf, die in der Lage sein müssen, eine den Rahmenbedingungen, der Lehrveranstaltung, der Zielgruppe u. a. angemessene Entscheidung über die zu wählende Feedbackstrategie zu fällen (2017: 215). Zudem stellt die Autorin unter Bezugnahme auf Gikandi et al. (2011) heraus, dass Feedback, das möglichst interaktiv und dialogisch situiert wird, zu einem nachhaltigen und positiven Lernerlebnis beiträgt (Hartung 2017: 211 f.). Vergleichbar zeigt die weitere Forschung, dass sich informatives Feedback in komplexen Lehr-Lern-Situationen gegenüber korrigierendem und fehlerorientiertem Feedback durchsetzt (Narciss 2006; Chase/Houmanfar 2009; Butler/Godbole/Marsh 2013). Dies berücksichtigend müssen Tutor*innen die Studierenden als aktive Akteur*innen im Umgang mit dem Feedback begreifen und ihr Handeln so ausrichten, dass diese zukünftig befähigt werden, selbst Überarbeitungsstrategien anzuwenden (Jönsson/Panadero 2018: 23 f.).

Kritisches Lesen und Textdiagnose als Analysetechniken zur Erstellung prozessorientierten Textfeedbacks

So wie wissenschaftliche textanalytische Verfahren einen theoriegeleiteten Zugang nach bestimmten Regeln und Maßstäben beanspruchen – z. B. die geeigneten literaturtheoretischen Zugänge für literarische Texte oder die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) für Interviews –, benötigen Tutor*innen beim Lesen zu befeedbackender Textentwürfe eine theoriegestützte Technik. Kritisches Lesen und der Vorgang der Textdiagnose sind wegen ihrer sowohl in Richtung der Lese- als auch in Richtung der Schreibkompetenz orientierten Konstrukte Teilkompetenzen im Schnittmengenbereich der zuvor beschriebenen Kompetenzfelder. Tutor*innen können diese Teilkompetenzen im Hybridbereich der Lese- und Schreibhandlung als Techniken begreifen, die den Feedbackprozess strukturieren und fundiert ausrichten.

Einen Text kritisch einschätzen zu können, ist eine Leseaufgabe, die Tutor*innen gegenüber studentischen Texten haben und an welche sich die Prozesse der Diagnostik sowie der Artikulation der Ergebnisse anschließen. Demnach ist kritisches Lesen nicht allein das „allgemein kritische Lesen“ eines Texts, sondern auch eine an bestimmte strategische Handlungen gekoppelte Tätigkeit, die keinesfalls passiv rezipierend ist, sondern vielmehr eine schriftlich kommunizierte Auseinandersetzung mit dem Text und der Schreibentwicklung der Studierenden einleitet. Dieser Vorgang geht über das reine Verstehen der Textbe-

deutung hinaus und fokussiert eine Betrachtungsweise, die darauf abzielt, die zentralen Aussagen des Texts wahrzunehmen und ihre Plausibilität kritisch zu reflektieren.

Das kritische Lesen charakterisiert sich durch aktive, kriteriengestützte und systematische Lesehandlungen, um auf kompetenzorientierter Basis Rückmeldungen auf akademische Texte zu generieren. Dabei wird kritisches Lesen als Teilkompetenz aus Schreib-, aber initial aus Lesekompetenz und Leseprozessmodellen abgeleitet. In der PISA-Studie 2018 verorten Reiss et al. (2019) kritisches Lesen als Komponente der Lesefähigkeit im Teilbereich „Bewerten und Reflektieren“ und definieren es in Form von bestimmten Handlungsanweisungen (2019: 31), die auf die hier fokussierte Praxis der Tutor*innen übertragen werden können:

Kritisches Lesen verlangt zum einen, die textinternen Merkmale auf Konsistenz zu prüfen, und zum anderen einen Vergleich mit dem eigenen Wissen. [...] Für den Fall, dass Inkonsistenzen festgestellt werden, ist diesen nachzugehen. Ein weiterer Aspekt kritischen Lesens ist das Bewerten von Form und Inhalt. Es gilt zu prüfen, ob der gewählte Schreibstil zu den Inhalten passt, ob die Inhalte verständlich ausgedrückt werden und ob der Stil den Absichten des Textes entspricht. (Reiss et al. 2019: 31)

Als Konsequenz muss direkt beim Lesen das persönliche Wissen der Tutor*innen aus dem Kompetenzfeld des Schreibens (z. B. Textsorte, wissenschaftliche Kriterien, Stilistik, Schlüssigkeit und Leserlenkung) abgerufen und mit dem Gelesenen abgeglichen werden. Die weitere Untersuchung der Inkonsistenzen erfordert einen Perspektivwechsel und ist Gegenstand des sich anschließenden Prozesses der Textdiagnose.

Während das kritische Lesen aus rezeptionsseitiger Perspektive heraus zur Wahrnehmung textinterner Schwächen dient, ermöglicht die Textdiagnose durch eine „Innensicht der Textarbeit“ (Ulmi et al. 2017: 47) die nähere Bestimmung dieser Schwächen und ihrer Ursachen. Dabei besteht sowohl für Ulmi et al. (2017: 8) als auch für Peschel und Mainzer-Murrenhoff (2019: 161) die Hauptaufgabe der Textdiagnose im Ermöglichen spezifischer und nachvollziehbarer Rückmeldungen zur Förderung der Schreibkompetenz. Hierfür müssen Tutor*innen unterschiedliche Aspekte ihrer Schreibkompetenz anwenden, wie z. B. Textsortenwissen, Wissen um Qualitätskriterien akademischer Texte und deren sprachlich-stilistische Anforderungen. Um die Ursachen der erkannten Textschwächen näher identifizieren und das anschließende Feedback individuell auf die jeweiligen Schreibenden ausrichten zu können, benötigen sie darüber hinaus Kenntnisse über den Schreibprozess und die Schreibentwicklung. Ulmi et al. (2017) bestimmen analytische Handlungswerzeuge, die zur Einschätzung des Überarbeitungsbedarfs studentischer Textentwürfe und als Grundlage des intendierten Feedbacks dienen. Dabei wird das Verständnis der Textdiagnose als eine wesentliche Teilkompetenz für Tutor*innen überwiegend aus den psychosozialen (insbesondere Adressat*innenbezug sowie Feedbackkompetenz) und kognitiven (insbesondere analytische Kompetenz sowie fachtypische Denkweisen) Komponenten der

Schreibkompetenz abgeleitet, wie sie u. a. von Ulmi et al. (2017: 30 f.) im Kontext von textdiagnostischen Prozessen beschrieben werden. Das von den Autorinnen vorgestellte Bietschhorn-Modell, das sich an dem schichtweisen Aufbau eines Texts orientiert, erleichtert dabei den Prozess der Textdiagnose, indem auf sechs hierarchisch angeordneten Ebenen (Inhalte, thematische Entwicklung, Informationsdichte und außertextliche Bezüge, Leseführung, Sprache, textsortenspezifische Anforderungen) Texte dezidiert auf ihre jeweiligen Schwächen hin untersucht werden können. So lassen sich diese „mittels ganz bestimmter sprachlich-textlicher Phänomene erfassen [...], sodass ‚Lösungsoptionen‘ [H. i. O.] greifbar werden“ (Ulmi et al. 2017: 47). Tutor*innen verfügen somit über Diagnosekriterien, die ihre Arbeit am Text anleiten und Artikulationshilfen bereitstellen.

Indem mit gezielten Techniken, Verfahren sowie Instrumenten des Lesens Erkenntnisse über den Text gewonnen und durch den Abgleich mit dem eigenen Schreibwissen daraus Entwicklungspotenziale der Schreibenden definiert werden, äußert sich die diagnostische Lesehaltung der Tutor*innen. Somit werden kritisches Lesen und Textdiagnose sowohl als Teilkompetenzen aus der Schnittmenge von Lesen und Schreiben als auch als aufeinander aufbauende Prozesse verstanden, die in Form des Textfeedbacks die Schreibentwicklung der Studierenden fördern.

Für die Praxis lässt sich aus dem Zusammenspiel beider Teilkompetenzen folgendes Vorgehen ableiten, das sich an sprachlich-textlichen Phänomenen ausrichtet und zur Strukturierung des Feedbackprozesses dient:

- Lesen mit Handlungsziel: *Welche Aspekte im Text bedürfen besonderer Aufmerksamkeit?*
- Einschätzendes Lesen: *Welchen Stand des akademischen Inventars kann ich erkennen und rückmelden?*
- Diagnostisches Vorgehen: *Welche Symptome im Text kann ich mit meinem Feedback behandeln?*
- Rückmelden didaktisch ausrichten: *Wie kann ich den Kompetenzstand adäquat rückmelden, informieren, motivieren und wertschätzen?*
- Lernförderliche Rückmeldung: *Wie kann ich mich verständlich ausdrücken, um Beschäftigung mit meinem Feedback hervorzurufen?*

Impuls: Rahmenbedingungen für die Umsetzung in Tutor*innenschulungen

Wie gezeigt wurde, benötigen Tutor*innen als Voraussetzung für das Erstellen gelingenden Textfeedbacks ein fortgeschrittenes Wissen über die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben und Feedback ebenso wie tiefergehende Handlungskompetenzen hinsichtlich dieser Bereiche. Wesentliche Schnittstellen zwischen kritischem Lesen und Textdiagnose sind ein zielgerichtetes und analysierendes Lesen, ein diagnostisch und didaktisch ausgerichtetes Vorgehen sowie die Artikulation der Ergebnisse in Form einer lernförderlichen Rückmeldung. Um Tutor*innen auf diese Anforderungen vorzubereiten, werden nachfolgend erste

Impulse für Rahmenbedingungen einer schreibdidaktisch ausgerichteten Tutor*innenschulung vorgestellt und exemplifiziert.

Tutor*innen müssen selbst einen Professionalisierungsprozess ihres Lesens und Schreibens durchlaufen haben, der entweder über die gezielte Schulung oder eine bereits durch Erfahrung elaborierte wissenschaftliche Praxis gewährleistet wird. Damit geht die angeleitete Systematisierung impliziten Wissens über die Art und den Habitus sowie den Einsatz und die Rezeption wissenschaftlicher Texte einher. Sie müssen zudem strukturierte Analysetechniken erwerben, die ein kritisches Lesen aus wissenschaftlicher Perspektive und eine Textdiagnose aus pädagogisch-didaktischer Haltung heraus ermöglichen. Tutor*innen sollen in der Lage sein, studentischen Texten kritisch distanziert sowie diagnostisch zugewandt zu begegnen und die Schreibentwicklung der Studierenden zu berücksichtigen. Hierfür müssen sie dazu befähigt werden, subjektive Leseeindrücke nicht als alleinigen Beleg für zu kommunizierende Feedbackaspekte wahrzunehmen. Mithilfe einer intensiven Selbsterfahrung und Selbsterprobung soll eine möglichst objektive und kritische Perspektive eingenommen werden, die ein an Textbelegen orientiertes Rückmeldeverfahren aus einer Rezipient*innenperspektive heraus unterstützt. Dies bedingt ein Verständnis über die Funktion der Textfeedbacks, die darin besteht, die noch fehlende Distanz zum Text der Schreibenden sowie stellvertretend den Blick der Scientific Community einzunehmen und so den Studierenden die schwer zu antizipierenden Teilespekte wissenschaftlichen Schreibens zugänglich zu machen.

Diese Rahmenbedingungen sind leitend für die Konzeption der Tutor*innenschulung der campusweiten Schreibwerkstatt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, wie an den nachfolgenden Beispielen illustriert wird. Um die Professionalisierung der Lese- und Schreibkompetenz der Tutor*innen zu unterstützen, wurden separate Einheiten zur Schreib- und Lesekompetenz zu Beginn der Schulung implementiert. Diese vermitteln den Tutor*innen jeweils Wissen über die Kompetenzfelder, geben Einblicke in die aktuelle Forschung und thematisieren Ursachen sowie Unterstützungsmöglichkeiten häufiger studentischer Probleme. Analog werden Techniken und Prozesse der Feedbackerstellung in entsprechenden Einheiten besprochen und geübt. Auf grundlegende Einheiten zu Feedbackprozessen folgt eine separate Einheit zu Textfeedback, die Möglichkeiten zur Integration des Textfeedbacks innerhalb des Semesterverlaufs und dessen Erstellung umfasst. Um den komplexen Prozess gezielt zu schulen, stehen hierbei die Teilkompetenzen kritischen Lesens und Textdiagnose im Zentrum, die gemeinsam erarbeitet und ausgebaut werden.

Neben der inhaltlichen Vermittlung bilden Selbsterprobung und Selbsterfahrung wesentliche Elemente der Schulung und werden mittels gezielter Aufgabenstellungen und Übungen initiiert. Selbsterprobungen umfassen beispielsweise das angeleitete Ausprobieren der textdiagnostischen und kritischen Lesehaltung. Ferner dienen sukzessiv aufgebaute Übungen der Überführung der gewonnenen Erkenntnisse in ein kommunizierbares Textfeedback. Tutor*innen werden in ihrer Rollenfindung und -entwicklung gestärkt, indem sie Rollenspiele, Analysen von Feedbackvideos oder Fallarbeiten durchführen. Durch Einnahme verschiedener Perspektiven sollen die Tutor*innen u. a. für unterschiedliche

Schreibtypen, mögliche studentische Schwierigkeiten und für die Wirkung eines Textfeedbacks sowie dessen Aufbau und Struktur sensibilisiert werden. Beispielseweise werden bei einer Fallarbeit Feedbacks von fiktiven Peer-Tutor*innen vorgelegt, die von den Übungsteilnehmer*innen wiederum auf Stärken und Schwächen hin textdiagnostisch untersucht und in Form eines Feedbacks rückgemeldet werden. Dabei wird geübt, flexibel zwischen den Perspektiven der Feedbacknehmenden und -gebenden zu wechseln. Didaktisch wirksam werden die diagnostizierten Ergebnisse anschließend in Form von Empfehlungen, konkreten Überarbeitungsansätzen, alternativen Formulierungen oder Hinweisen zum textstrukturellen Vorgehen mittels eines lernförderlichen Textfeedbacks.

Fazit

Innerhalb des Beitrags wurden kritisches Lesen und Textdiagnose aus der Schnittmenge von Lese-, Schreib- und Feedbackkompetenz heraus sowohl als Basis als auch als Techniken des Textfeedbacks erschlossen. Wie gezeigt wurde, umfassen sie in Form eines reziproken Prozesses die Wahrnehmung und nähere Diagnostik textinterner Auffälligkeiten. Dabei gestaltet sich die Synthese von kritischem Lesen und Textdiagnose als komplexer Entwicklungsprozess. Dieser muss durch schrittweise Übungen und Reflexionen begleitet werden. Neben der methodischen Kompetenzentwicklung sind Sensibilisierung, Reflexion, Selbsterprobung und -erfahrung zentrale Elemente, für die verschiedene Entwicklungsräume geschaffen werden müssen. Impulse zur Umsetzung wurden anhand des Beispiels der Tutor*innenschulung der campusweiten Schreibwerksatt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz beschrieben.

Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann. 25–53.
- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction*. Logan: Utah State UP.
- Beaufort, Anne (2014): Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 153–167.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2019): Leseverhalten beobachten: Lesen und Schreiben in der Verbindung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graeber, Tanja (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). 7. Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag; Seelze: Klett/Kallmeyer. 104–117.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed As a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*. Vol. 223. No. 1. 3–13.
- Butler, Andrew/Godbole, Namrata/Marsh, Elizabeth (2013): Explanation Feedback Is Better than Correct Answer Feedback for Promoting Transfer of Learning. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 2. 290–298.
- Carless, David (2006): Differing Perceptions in the Feedback Process. In: *Studies in Higher Education*. Vol. 31. No. 2. 219–233.
- Chase, Jared/Houmanfar, Ramona (2009): The Differential Effects of Elaborate Feedback and Basic Feedback on Student Performance in a Modified, Personalized System of Instruction Course. In: *Journal of Behavioral Education*. Vol. 18. No. 3. 245–265.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Grabowski, Joachim/Blabusch, Cora/Lorenz, Thorsten (2007): Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke. 41–61.
- Hartung, Silvia (2017): Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten. In: Grieshop, Hedwig R./Bauer, Edith (Hrsg.): *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lern erfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: Springer. 199–217.
- Hayes, John R./Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 3–30.
- Higgins, E. Tory/Friedman, Ronald S./Harlow, Robert E./Idson, Lorraine C./Ayduk, Ozlem N./Taylor, Amy (2001): Achievement Orientations from Subjective Histories of Success. Promotion Pride versus Prevention Pride. In: *European Journal of Social Psychology*. Vol. 31. No 1. 3–23.
- Jönsson, Anders/Panadero, Ernesto (2018): Facilitating Students' Active Engagement with Feedback. In: Lipnevich, Anastasiya A./Smith, Jeffrey K. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge: Cambridge University Press. 531–551. Online im WWW. URL: http://www.ernestopanadero.es/Publications/Book_chapters/009_Jonsson_Panadero_2018_Facilitating_student_engagement_with_feedback.pdf (hier 1–31) (Zugriff: 23.04.2022).
- Kellogg, Ronald T. (2014): Schreibkompetenzen schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 127–152.
- Köster, Juliane/Rosebrock, Cornelia (2009): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen. 104–138.

- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2014): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 107–126.
- Langelahn, Elke (2016): *Studierenden Text-Feedback geben effizient und konstruktiv. Eine Handreichung für die praktische Arbeit von Lehrenden*. Universität Bielefeld. Online im WWW. URL: https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/publikationen/Handreichung_Text-Feedback.pdf (Zugriff: 23.04.2022).
- Lehnhard, Wolfgang (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Narciss, Susanne (2006): Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Münster: Waxmann.
- Peschel, Corinna/Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2019): Diagnose und Förderung des Schreibens. Theoretische und empirische Überlegungen zur Beschreibung und Erfassung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte. In: Kaplan, Ina/Petersen, Inger (Hrsg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Münster: Waxmann. 159–183.
- Petersen, Inger (2019): Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenz in Deutsch als Erst- und ZweitSprache – ein Überblick. In: Kaplan, Ina/Petersen, Inger (Hrsg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Münster: Waxmann. 11–39.
- Philipp, Maik (2013): Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation. In: *leseforum.ch*. Vol. 2. Online im WWW. URL: https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2013_2_philipp.pdf (Zugriff: 22.04.2022).
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Narr.
- Philipp, Maik (2019): Lesesozialisation. Zur Bedeutung von Familie, Schule und Peer-group. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graeber, Tanja (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1)*. 7. Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag; Seelze: Klett/Kallmeyer. 88–101.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 101–140.
- Rae, Agnes M./Cochrane, David K. (2008): Listening to Students. How to Make Written Assessment Feedback Useful. In: *Active Learning in Higher Education*. Vol. 9. No. 3. 217–230.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.

- Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? In: *leseforum.ch*. Vol. 3. Online im WWW. URL: https://www.leseforum.ch/myUploads/files/2012_3_Rosebrock.pdf (Zugriff: 23.04.2022).
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2015): *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zu Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich. 15–34.
- Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Marti, Madeleine/Verhein-Jarren, Annette (2017): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. 2., aktual. Auflage, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Weaver, Melanie R. (2006): Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31. No. 3. 379–394.
- Wisz, Eric (2018): Students' Perceptions of Written Instructor Feedback on Student Writing. In: *XChanges*. Vol. 13. No. 2. Online im WWW. URL: https://xchanges.org/student_perceptions_of_feedback-13-2 (Zugriff: 23.04.2022).

Autor*innen

Annabel Kramp, M.A., M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der campusweiten Schreibwerkstatt am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Lisa Scholz, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der campusweiten Schreibwerkstatt und des Blended Learning am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.