

JoSch




Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I

Herausgebende

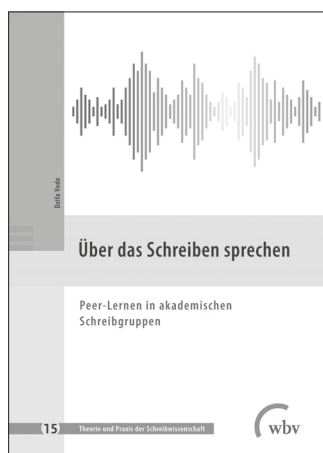
Franziska Liebetanz, Leonardo Dalesandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

Gastherausgebende

Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer,
Alina Lira Lorca



Analyse autonomer studentischer Schreibgruppengespräche



Dzifa Vode

Über das Schreiben sprechen

Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen

Die Autorin untersucht in ihrer Dissertation, inwieweit sich Studierende im Rahmen von Schreibgruppen beim Schreiben wissenschaftlicher Texte unterstützen können und ob solche Schreibgruppen andere Formen von Schreibförderung sinnvoll ergänzen.

wbv.de/schreibwissenschaft



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 15

2023, 288 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-7328-6

E-Book im Open Access

JoSch

Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I

Herausgebende

Franziska Liebetanz, Leonardo Dalesandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

Gastherausgebende

Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer, Alina Lira Lorca

Herausgebende: Franziska Liebetanz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

Gastherausgebende: Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer, Alina Lira Lorca

Redaktion: Jana Scheurer, Dorothée Schulz-Budick, Erika Unterpertinger

Beirat: Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dengscherz, Ella Grieshammer, Stefanie Haacke-Werron, Dagmar Knorr, Hans Krings, Swantje Lahm, Kirsten Schindler, Juliane Strohschein, Ruth Wiederkehr

Double-blind Peer-Review: Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber*innen und die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Hinweise für Autor*innen: Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

JoSch entspricht dem „Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

© 2024 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, service@wbv.de
wbv.de

Titelbild: Christine Lange, Berlin

Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Nadine Sluiters, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-252, E-Mail: anzeigen@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

Bezugsbedingungen: Einzelausgabe 16,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 30,- €; E-Abonnement 25,- €. Das Abonnement (2 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

ISSN: 2701-066X

Best.Nr. JOS2402

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: 10.3278/JOS2402W

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort

Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer, Alina Lira Lorca

Vorwort 4

Schwerpunkt: Textfeedback in Praxis und Forschung

Alina Lira Lorca, Katrin Peltzer, Vera Busse & Ulrike-Marie Krause

Teaching Argumentative Writing in English as a Foreign Language 7

Nora Hoffmann & Verena Fingerling

Textfeedback im Writing Fellow-Programm 25

Gilbert Monthieu & Maryse Nsangou

Schriftliches Textfeedback zu Textproduktionen in Großgruppen am
Beispiel des DaF-Unterrichts in kamerunischen Sekundarschulen 41

Ella Grieshammer & Andrea Karsten

Textfeedback als Dialog 56

Anna Kaim

Feedbackkultur durch Textfeedback unter Studierenden anregen? 71

Forum

Juliane Strohschein

Darüber sprechen, wie wir uns in Metaphern (be)schreiben und bewegen . 85

Vorwort

Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer, Alina Lira Lorca

Liebe Leser*innen,

als Gastherausgeberinnen freuen wir uns, die Ausgabe 27 des JoSch zu präsentieren. Sie geht auf die trinationale Online-Tagung *Textfeedback in Praxis und Forschung* zurück, die 2023 von der deutschen Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, dem Schweizer Forum Schreiben und der österreichischen Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben organisiert wurde. Mit insgesamt 26 Beiträgen und 155 Teilnehmenden fand die Tagung eine überwältigende Resonanz. Auch auf den Call for Papers bekamen wir so viele Zusendungen, dass daraus sogar zwei Ausgaben des JoSch werden. Die zweite Ausgabe wird als Heft 28 Anfang 2025 erscheinen.

Textfeedback zählt zum Kern schreibdidaktischer Arbeit und wird in unterschiedlichsten Kontexten praktiziert. Es fördert die Reflexion über das eigene Schreiben, ermöglicht neue Perspektiven auf den eigenen Text, motiviert zur Überarbeitung und steigert die Textqualität. Diese Ausgabe beleuchtet unterschiedliche Settings, in denen Textfeedback stattfindet. Es finden sich Beiträge zum schulischen Fremdsprachenunterricht, zu Writing Fellows, zur studentischen Feedbackkultur sowie zu universitären Schreibberatungen. Zugleich veranschaulichen die Beiträge die Vielfalt möglicher Forschungsmethoden. Sie reichen von der Aktionsforschung über Interventionsstudien und Evaluationen bis hin zur Gesprächsanalyse. In dieser Breite bieten die Artikel wertvolle Einsichten in die Dynamik und Wirksamkeit von Textfeedback sowie praxisnahe Ansätze, die zur Erprobung im eigenen Kontext anregen.

In einer Interventionsstudie implementierten **Alina Lira Lorca, Katrin Peltzer, Vera Busse** und **Ulrike-Marie Krause** unterschiedliche Feedbackformate zur Förderung der argumentativen Schreibfähigkeiten von Neuntklässler*innen im Englischunterricht. Bei der Intervention wurde mit einem prozess- und genreorientierten Ansatz gearbeitet, wobei besonders auf Zieltransparenz und Schreibmotivation geachtet wurde. Im Rahmen der Unterrichtseinheit wurden zwei Essays verfasst und nach einer Rückmeldung überarbeitet. Als Rückmeldeformate kamen verschiedene Kombinationen von Lehrkräfte- bzw. Peer-Feedback und Self-Assessment sowie Kriterienraster und Modelltexte zum Einsatz. In diesem Artikel stellen die Autorinnen die Ziele, Gestaltungsprinzipien und Inhalte der Lerneinheit vor. Außerdem werden konkrete Einblicke in Unterrichtsmaterialien geboten und Interessierten für den Einsatz in der Praxis zur Verfügung gestellt.

Mit der Wirksamkeit unterschiedlicher Feedbackformate befassen sich auch **Nora Hoffmann** und **Verena Fingerling**. Sie rekonstruieren die Entwicklung des Writing Fellow-Programms des Schreibzentrums Frankfurt am Main. Lange wurde mit einem Feedbackbrief nach dem Muster des Kritiksandwichs und anschließenden Gesprächen gearbeitet. Da sowohl die Evaluation des Programms als auch eine systematische Sichtung der Forschungsliteratur Zweifel an der Wirksamkeit des Kritiksandwichs aufkommen ließen, während die

Befunde eher für den Einsatz von Textrandkommentaren und Kriterienrastern sprachen, wurde das Feedbackformat entsprechend umgestellt. Eine erneute Evaluation ergab, dass beide Instrumente als sehr hilfreich eingeschätzt werden und auch das zuvor als überflüssig empfundene Feedbackgespräch nun produktiv im Sinne einer mündlichen Schreibberatung genutzt wird.

Vor welche Herausforderungen Lehrkräfte in Großgruppen gestellt sind, zeigen **Gilbert Monthieu** und **Maryse Nsangou** am Beispiel zweier kamerunischer gymnasialer DaF-Klassen mit 60 bzw. 80 Teilnehmenden. Um der Unzufriedenheit der Schüler*innen angesichts unzureichenden individuellen Feedbacks auf ihre Texte zu begegnen, wurden im Rahmen einer Aktionsforschung Alternativen zum lehrerzentrierten Unterricht erprobt und evaluiert. Als schreibdidaktisches Konzept kam das kooperative Schreiben zum Einsatz. Die Schüler*innen verfassten jeweils zu sechst bzw. zu acht einen gemeinsamen Text und bekamen anstelle des bis dahin üblichen mündlichen, an die große Lerngruppe gerichteten Feedbacks schriftliches Feedback mit der Word-Kommentarfunktion. Während der Erprobung wurden technische und soziale Probleme notiert und im zweiten Zyklus adressiert. Auch unter den ungünstigen technischen Bedingungen (fehlender Internetanschluss, instabile Stromversorgung) erwies sich die Umstellung auf digitales schriftliches Feedback als praktikabel und für die Schüler*innen befriedigend. Die Verfasser*innen kommen zu dem Schluss, dass Aktionsforschung einen wichtigen Beitrag leisten kann, um neue didaktisch-methodische Ansätze zu erproben und konkrete Probleme vor Ort zu überwinden.

Ella Grieshammer und **Andrea Karsten** beleuchten das dialogische Verständnis von Textfeedback im akademischen Kontext, insbesondere in Schreibberatungen. Anhand von zwei Fallbeispielen wird gezeigt, wie Feedbackgespräche Schreib- und Überarbeitungsprozesse beeinflussen. Im ersten Fallbeispiel wird deutlich, dass Feedbackgespräche soziale Dynamiken und Positionierungen der Beteiligten offenbaren, die oft implizit verhandelt werden. Im zweiten Fallbeispiel wird erkennbar, dass das Textfeedback insbesondere dann Überlegungen und Planungen zur Textüberarbeitung anregen kann, wenn Schreibende als Expert*innen für ihr Thema angesprochen werden. Die Autorinnen argumentieren, dass Textfeedback als komplexe dialogische Interaktion betrachtet werden sollte, bei der soziale und situative Lernprozesse im Vordergrund stehen, anstatt als kausaler Zusammenhang zwischen Feedback und Textüberarbeitung.

Anna Kaim untersucht die Möglichkeiten, eine konstruktive Feedbackkultur unter Studierenden zu fördern. Durch die Analyse von Textfeedback wird gezeigt, dass Feedback nicht nur zur Verbesserung von Texten beiträgt, sondern auch zur Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten und Selbstreflexion der Studierenden. Der Austausch zwischen Feedback-Gebenden und -Empfangenden eröffnet Räume für weiterführende Schreib- und Denkprozesse, wobei die soziale Dynamik und die Positionierung der Beteiligten eine wichtige Rolle spielen. Anna Kaim zeigt, wie durch gezielte didaktische Maßnahmen eine nachhaltige Feedbackkultur aufgebaut werden kann, die über das unmittelbare Projekt hinaus Wirkung zeigt.

In der Rubrik „Forum“ zeigt **Juliane Strohschein** die Bedeutung von Metaphern im akademischen Schreibprozess auf, insbesondere während der Promotion. Der Beitrag zeigt,

wie Promovierende Metaphern verwenden, um ihre Erfahrungen und Herausforderungen zu beschreiben, und welche emotionalen und konzeptionellen Haltungen diese sprachlichen Bilder widerspiegeln. Die Reflexion über Metaphern wird als wertvolles Forschungsfeld und als Praxisübung in der akademischen Schreibdidaktik hervorgehoben. Diese Reflexion hilft, tiefere Einsichten in persönliche Entwicklungsprozesse zu gewinnen, und unterstützt die Bewusstwerdung sowie die Prozessreflexion im Promotionsprozess, was letztlich die persönliche und akademische Entwicklung fördert.

Wir hoffen, dass diese Ausgabe Sie und euch inspiriert, die Potenziale von Textfeedback in der eigenen Praxis zu erkunden und zu nutzen.

Viel Freude beim Lesen wünschen

Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer und Alina Lira Lorca

Gastherausgeber*innen

Ulrike Bohle-Jurok, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim. Sie befasst sich mit dem Schreiben an Schulen wie an Hochschulen und leitet das Lese- und Schreibzentrum. Ihre aktuellen Projekte fokussieren wissenschaftliches Schreiben mit KI.

Ella Grieshammer, Dr. phil., leitet das Internationale Schreiblabor der Universität Göttingen und ist zurzeit I. Vorsitzende der gefsus. Zu ihren (Forschungs-)Interessen zählen das Sprechen über Schreiben und Texte, mehrsprachige Schreibprozesse, theoretische Grundlagen der (Schreib-)Beratung sowie Schreiben mit KI-Unterstützung.

Alina Lira Lorca, M. A. M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lese- und Schreibzentrum der Universität Hildesheim und leitet das Team der studentischen Schreibtutor*innen. Für ihre Promotion in den Bildungswissenschaften an der Universität Oldenburg forscht sie derzeit zum Einfluss von Peer- und Selbstfeedback auf argumentative Schreibkompetenz im schulischen Kontext.

Teaching Argumentative Writing in English as a Foreign Language

Insights into a Learning Unit Including Formative Feedback

Alina Lira Lorca, Katrin Peltzer, Vera Busse & Ulrike-Marie Krause

Abstract

This paper presents a learning unit for teaching argumentative writing in English as a foreign language in secondary school. The learning unit follows a process-genre approach based on draft-feedback-revision sequences and genre-specific instruction. For the learning unit, a comic story was created in order to mitigate the inherent difficulty of the genre and to promote motivation. The learning unit was implemented in two intervention studies within a project funded by the German Research Foundation (DFG) that investigated the effects of different kinds of formative feedback on adolescent students' argumentative writing competence. In the article, we present the learning unit's goals, design principles, and contents.

Introduction

The German educational standards for English emphasize the importance of students being able to write coherent and well-supported texts on diverse topics. By Year 9, English as a foreign language (EFL) students should have mastered the writing process and be capable of producing structured essays, for example argumentative texts, with clear and coherent paragraphs supported by relevant details (Peltzer et al. 2022). However, argumentative writing is difficult, and EFL students often struggle with creating structure and coherence in argumentative texts (Siekmann/Parr/Busse 2022). Difficulties may be attributed to the inherent challenges of the genre. In addition to taking a clear position on a controversial issue, the student writer must (1) analyze the situational context, (2) anticipate readers' perspectives, (3) find arguments, supporting information, counterarguments, and rebuttals, (4) apply thematic and genre knowledge, and (5) create a stringent and convincing line of reasoning. Even adult writers often struggle to meet these complex requirements (Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2010: 2). In a foreign language, these processes are even more demanding.

To support students' argumentative writing, we developed a learning unit based on a process-genre approach. A process-genre approach can be particularly helpful to support writing (Graham/Perin 2007; for the EFL context, see Berggren 2014). The approach includes direct instruction on genre elements and ample opportunities to write and revise

based on formative feedback (Graham/Alves 2021; Rahimi/Zhang 2017). The learning unit was designed for secondary school, especially for Year 9.

The learning unit was part of a research project funded by the German Research Foundation (DFG).¹ The project investigated the effects of different kinds of formative feedback on adolescent English learners' argumentative writing competence. We conducted two intervention studies with a pre-post-follow-up design. The first study investigated the effects of different forms of teacher feedback, while the second study focused on peer feedback and self-assessment (for a detailed description of the research design and results for Study 1, see Peltzer et al. 2024; data from Study 2 are currently being analyzed).

In this paper, we first describe the theoretical foundation and design principles underlying our learning unit. Then, in the second part, we describe the learning unit in more detail and demonstrate how it lays the groundwork for effectively implementing formative feedback.

Part 1: Theoretical and empirical foundation of the instructional approach

Drawing on principles for effective teaching, this chapter outlines the rationale informing our instructional approach to teaching argumentative writing to Year 9 EFL students. We first describe the general instructional approach of the learning unit and then outline its main instructional principles.

General instructional approach: A process-genre approach to writing

The learning unit is based on a process-genre approach, which aims to provide continuous scaffolding in the learning process. Argumentative writing is inherently complex and thus imposes a high intrinsic cognitive load (see Sweller/van Merriënboer/Paas 1998, 2019). Therefore, it is crucial to systematically support students. In process-oriented and genre-oriented approaches to writing, scaffolding is provided during the learning process through draft-feedback-revision sequences and genre-specific instruction.

The process-oriented approach to writing is based on the writing model outlined by Hayes and Flower (1980), which involves several stages. These stages include planning, translating the plan into written language, and revising the written text. According to this writing model, the process begins with an idea evolving into a writing impulse (pre-writing), followed by crafting selective notes and sentence formation, leading to the creation of a draft during the composing phase. The draft then undergoes feedback and revision. These stages are recursive, with each iteration potentially prompting further revisions. Teaching according to the process-oriented writing approach has been found to be effective (e. g., Graham/Perin 2007) and involves guiding students through all the iterative stages of the writing

1 Project number: 455690422

process. During the revising phase of the writing process, formative feedback is especially relevant (see section “providing formative feedback”).

The genre approach to writing instruction focuses on explicitly teaching the linguistic features of various text types for specific social purposes (Ivanič 2004). While the process method has received significant attention, research on genre pedagogy in EFL contexts has been limited (Lee 2016: 127). Existing studies suggest that the genre-approach is effective, especially for low-proficiency EFL students (Firkins/Forey/Sengupta 2007). Following the genre approach, Hyland (1990: 66 ff.) proposes familiarizing students with the rhetorical structures of argumentative essays by making the text structure explicit. Explicit information on text structure allows students to understand how to organize their arguments coherently and communicate their points of view effectively. Hyland (1990: 75 ff.) also suggests using good examples of the genre as models which can be discussed and analyzed stage by stage to demonstrate how an essay is developed and convincingly communicated. Ultimately, multiple iterations are often required before finalizing the text through feedback and revision (Gehring 2021: 278). Lee (2017: 33 ff.) argues that especially during the pre-writing stage, students benefit from instructional scaffolding, e. g., through a genre-typical model text. Providing direct instruction through worked-out examples might reduce cognitive load and increase performance (Atkinson et al. 2000). Meta-analytical findings corroborate that providing exemplars of the target genre benefits students’ writing (Graham/Perin 2007).

Recent studies highlight the potential of combining both paradigms in a process-genre approach. For instance, Kitajroonchai and colleagues (2022) find benefits for writing quality among pre-university EFL students taught using this approach compared to the process method alone. Similarly, Shareef and Sadiq (2023) confirm the benefits of the process-genre method for fostering higher-order thinking in higher education. Combining explicit instruction on characteristics of the genre (e. g., specific text structures, genre-specific language) and instruction on writing strategies has also shown promise in enhancing argumentative writing performance (Landrieu et al. 2023).

In our learning unit, we implemented the process-genre approach with draft-feedback-revision sequences and genre-specific direct instruction. We introduced core argumentation elements through a comic story and utilized model texts throughout the writing process. A *toolbox*², containing genre-related scaffolds, supported students in writing and revising, with translations available as needed.

Main instructional principles: Clarifying goals, enhancing motivation, and providing formative feedback

In the context of teaching writing, Graham and Alves (2021) specify some effective instructional procedures. Among those procedures, they mention setting clear goals, teaching both

² Students were provided with an exercise book and a booklet with different scaffolds, which was referred to as the *toolbox* during the learning unit. The *toolbox* contained: (1) topic-specific vocabulary clusters, (2) an overview of essential elements of argumentative essays with examples, (3) a graphical representation of all essay elements (“train of thought”), and (4) a list of linking words and phrases for argumentative essays with examples.

general and genre-specific writing techniques, engaging students in pre-writing activities, providing feedback, encouraging increased writing practice, analyzing model texts, teaching vocabulary, fostering peer collaboration, and enhancing motivation. In the following, we will draw on these procedures to establish our instructional design.

Clarifying goals

To facilitate students' focus on essential concepts and enhance their ability to structure their thoughts effectively, the use of advance organizers (Ausubel 1960) is recommended to introduce students to upcoming learning content and goals prior to the commencement of instruction (Brophy 2000). Meta-analyses have consistently demonstrated the benefits of explicit goal setting (Graham et al. 2023: 44; Graham/Perin 2007: 464).

In our learning unit, we established goal transparency by commencing each lesson with the presentation and clarification of specific learning objectives for the lesson. In this way, we also aimed to reinforce the overall goal of the learning unit, which was to enable students to write well-structured, coherent argumentative essays. When introducing a writing task, we provided clear specifications of the task's objectives. Furthermore, we made the learning goals transparent in the feedback process (see section "providing formative feedback").

Enhancing motivation

Adolescents sometimes display low writing self-efficacy, negative attitudes toward writing, and writing anxiety, which can negatively impact their willingness to engage with writing tasks, especially in foreign language learning (de Bernardi/Antolini 2006). Attitudes and beliefs toward writing and self-efficacy have been shown to significantly predict middle school students' writing performance (Busse et al. 2023; Graham et al. 2018). Students can face even greater motivational challenges when engaging with particularly demanding genres such as argumentative writing. Therefore, supporting motivation, for example by designing motivating learning material, is crucial.

Content conveyed through stories is not only motivating but also easier to grasp for learners and may improve learning retention (Thorndyke 1977). Meta-analytic findings (e. g., Mar et al. 2021) confirm that narrative texts are easier to comprehend and are better recalled than expository texts.

Due to their narrative structure and visual appeal, comics have emerged as a promising tool in language learning. Educational researchers and educators have long advocated for their integration into teaching curricula, calling for more empirical research on their effective usage (e. g., Farinella 2018; Hennig et al. 2020; Kateregga 2022). While research is still limited, emerging evidence suggests a positive motivational impact of comics (Dallacqua/Sheahan/Davis 2022). Comics can captivate students' attention through illustrations and dynamic layouts, thereby enhancing the learning experience. Featuring diverse and relatable characters further boosts engagement, as adolescents may see themselves reflected in the content (Farinella 2018: 1 ff.). In EFL teaching, comics offer visual context to aid language comprehension. Dual Coding Theory suggests that combining verbal and visual information

can lead to more sustainable learning and better understanding compared to using either mode alone (McClanahan/Nottingham 2019: 39 ff.). Integrated designs like a continuous comic story that coherently presents information can facilitate schema construction (Sweller/van Merriënboer/Paas 2019: 268) as the synergy of images and texts can help learners understand the meaning of words and phrases within a visual context. Comics, therefore, can aid contextualized and effective vocabulary acquisition (Graham 2011).

Considering the benefits of teaching through a coherent visual narrative, we created a comic story as a framework for the learning unit. We integrated both genre-related as well as process-related aspects of writing into the storyline and incorporated the main characters of our comic story, Lana and Nadim, in all our learning material.

Following a global English language teaching (GELT) approach (Chau et al. 2022; Rose/Galloway 2019), we intentionally left out references to any specific national or regional contexts in the comic story.

Providing formative written feedback

Feedback stands out as one of the most influential factors impacting learning and achievement, with the potential to yield either positive or negative effects for learning in general (Hattie/Timperley 2007) and writing in particular (Scherer/Graham/Busse 2024). Formative feedback, which is provided during the learning process, plays an important role in our instructional design. According to Hattie and Timperley (2007: 86), effective formative feedback addresses three key inquiries: “Where am I going?” (*feed up*), “How am I going?” (*feed back*), and “Where to next?” (*feed forward*). Feedback should thus provide information on the learning goals, on students’ performance, and on means of moving closer toward the learning goals. Feedback based on these quality criteria outlined by Hattie and Timperley has also been shown to lead to significant improvement in writing (e. g., Brooks et al. 2021; Parr/Timperley 2010) and may foster students’ self-efficacy for writing (Siekman et al. 2023).

In our research project, written formative feedback played a central role and was provided after each composition phase, i. e. after each first draft and after each revision phase. All feedback methods incorporated *feed back*, *feed up* and *feed forward*. To ensure transparency of the learning goals and assessment criteria, we developed a standardized feedback sheet (a teacher and a student feedback version) containing criteria of argumentative essays (rubric) and a model text (exemplar). Feedback was either given by teachers (in Study 1) or by students (peer feedback or self-assessment in Study 2).

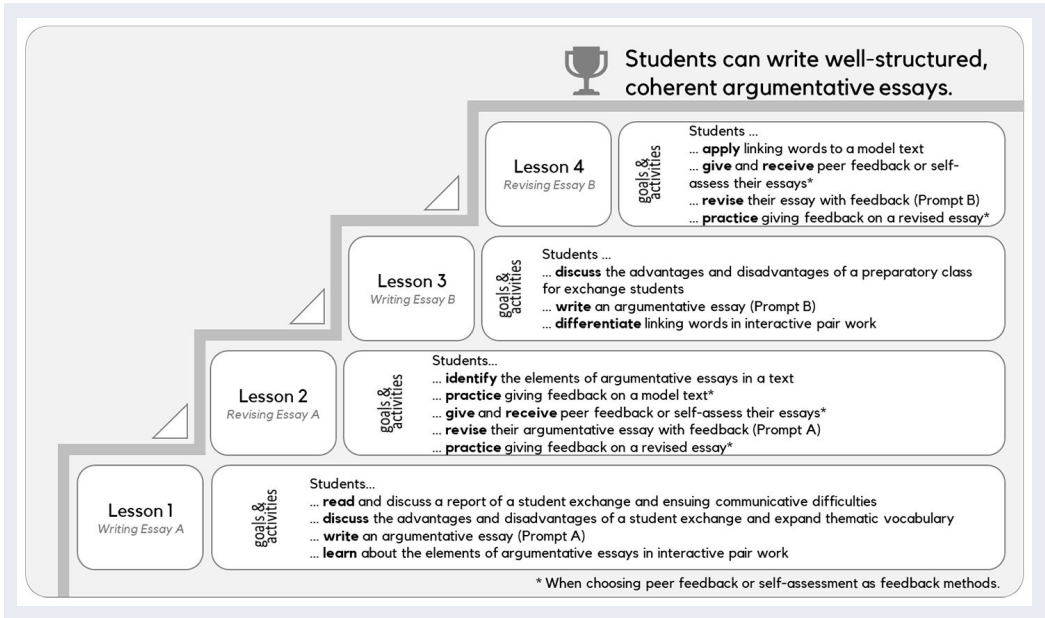
While the focus of feedback was primarily on deep-level features of argumentative writing such as structure and coherence, and these criteria were most prominent on the feedback sheets, error feedback on recurring mistakes was provided when using the rubric and exemplar feedback sheet for teacher feedback. In terms of feedback on linguistic features, a targeted approach to written corrective feedback is crucial for EFL learners, as it has been shown to significantly enhance accuracy in specific linguistic features (Bitchener 2008; Bitchener/Knoch 2009; Scherer/Busse in press). Therefore, we implemented targeted error

correction when using the feedback sheet, singling out recurring errors. For in-text teacher feedback, we inserted an error marker in the essay margin for each error of selected categories (spelling, grammar, tense, word choice). When students acted as feedback agents (peer feedback and self-assessment), they were not instructed to give linguistic feedback but to concentrate on the deep-level text features outlined by the feedback sheet.

Part 2: Learning goals, structure, contents, and procedure of the learning unit

In the following, we provide detailed insights into our learning unit targeting secondary students’ argumentative writing in EFL (see Figure 1).

Figure 1
Goals and activities of the learning unit



The learning unit consisted of four lessons (90 minutes each). During the unit, students wrote two argumentative essays, which they revised based on formative feedback. The unit was bound together by a continuous storyline told through a series of consecutive comics that dealt with the topic of student exchanges (see Figure 2).

Figure 2

Selected comic panels from different sequences of the comic story (created with pixton.com)

Figure 2 displays four selected comic panels from different sequences of the comic story, each illustrating a different essay element. Each panel includes a comic strip and a vocabulary corner.

- Top Left Panel:** Excerpt from the comic sequence on the first writing prompt. The comic shows two characters talking. Lana says: "I don't think student exchanges are worth the trouble." Nadim replies: "I disagree. I think student exchanges are great! I can't wait to finally go abroad next month." The vocabulary corner defines: (to) not be worth the trouble = nicht die Mühe wert sein; (to) disagree = widersprechen, nicht einverstanden sein.
- Top Right Panel:** Excerpt from the comic sequence on the essay element 'pro-argument'. The comic shows Nadim saying: "I think exchanges should be compulsory because you learn a lot of new things." The vocabulary corner defines: argument; answers the question 'why?'; points out reasons; simple present.
- Bottom Left Panel:** Excerpt from the comic sequence on the essay element 'thesis statement'. The comic shows Lana saying: "Oh, that seems like a nice idea! See, the student council even recommends it for every exchange student. I agree that all students who want to go abroad should attend a preparatory class." The vocabulary corner defines: (to) recommend = empfehlen; thesis statement.
- Bottom Right Panel:** Excerpt from the comic sequence on linking words and phrases. The comic shows Lana asking: "What did Lana mean to say? Can you correct her mistake?" The vocabulary corner defines: What do you mean? You love talking to me online BECAUSE hanging out in person is better? I don't get it. Oops, sorry! Autocorrect :D I meant I love talking to you online ... hanging out in person is better :-)

Lesson 1: Introducing the genre of argumentative essays

In lesson 1, students were introduced to the overall goal of the learning unit: "You can write well-structured, coherent argumentative essays." Moreover, they learned about the lesson goals, which were:

- "You can **discuss** the advantages and disadvantages of a student exchange.
- You can **state** your own opinion.
- You can **describe** the elements of argumentative essays."

In plenary, students read a comic story³ featuring the two main characters Lana and Nadim. After reading a social media post by a friend who is currently on a student exchange and experiencing difficulties, Lana claims: "I don't think student exchanges are worth the trouble." Nadim disagrees and mentions that he is looking forward to his own student exchange. Lana decides to write an essay for an exchange blog and Nadim turns to the class, asking them: "What do YOU think?" Students were then instructed to discuss the advantages and

³ The unit's comic story was created with the educational software Pixton (pixton.com). In class, the comic was displayed panel by panel through PowerPoint. A vocabulary corner on each slide provided students with potentially unknown words.

disadvantages of student exchanges, using a T-chart⁴ to collect their arguments and highlight the strongest argument for each side. In plenary, the teacher recorded pro- and counterarguments in writing. Students were then presented with the first writing task of the learning unit, featuring the statement by Lana that student exchanges are not worth the trouble. Students were asked: “*What do you think? **Write** an argumentative essay in English, in which you **discuss** the statement. Note: ‘to discuss’ means that you consider pro- (+) and counterarguments (–) in your essay.*”⁵

Students were encouraged to use the designated area in the exercise book to plan their essay before writing. During the writing task, students had continuous access to the results of the pre-writing task, namely the pro- and counterarguments the teacher recorded, and were invited to use these in their essays. Students could turn to the *toolbox* for additional support and ask the teacher for vocabulary.

In the second half of the lesson, students were presented with the next comic sequence on the challenges of writing. The teacher asked the students in the class to share their ideas and experiences with writing. Consequently, a visual containing the three parts of the writing process (planning, writing, revising) was displayed, and the teacher explained the necessity of considering all phases of the writing process.

In the comic story, Nadim, who is now abroad on his student exchange, states that he enjoys staying with his host sister’s family and asserts: “I think student exchanges should be compulsory.” Here, the teacher introduced the term “thesis statement,” explaining its function as a claim stating an opinion. The class observed how Nadim convinces his host sister by presenting a strong pro-argument supported by a credible example, introducing students to the discourse moves “pro-argument” and “support.”

Next in the story, Nadim, while waiting for his train to school, falls asleep and starts dreaming of the *train of thought*. This metaphor was used to illustrate the three parts of an essay (introduction, main body, conclusion) to the class. Students, in pairs, were provided with snippets and instructed to match each snippet containing the definition of an essay element with an example. On the backside of each snippet, students could find a German translation. After the task, students were asked to return to the comic story.

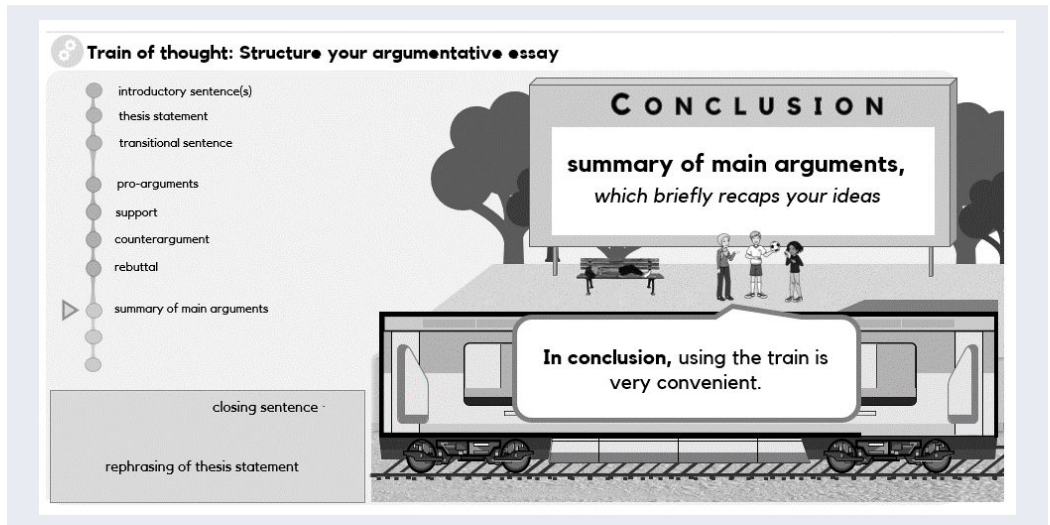
In his dream, Nadim is then introduced to each element of argumentative essays through a worked example, providing students with the solution to the matching task (see Figure 3).

4 A T-chart is a two-column table used to organize information, especially when comparing or contrasting two different sides of an argument. It consists of a table with one vertical and one horizontal line in the middle that form two different columns, each with a heading describing the information displayed.

5 All writing tasks were consistently accompanied by a German translation for enhanced comprehension. For brevity, this translation is excluded in the remainder of this paper.

Figure 3

The *train of thought* as a metaphor for argumentative essays



Students were informed that their *toolbox* illustrates the *train of thought*, which might help during the writing process.

Lesson 2 – Part 1: Formative feedback

The learning goals of lesson 2 were⁶:

- “You can **identify** the elements of argumentative essays in a text.
- You can **give** feedback on your own/your peer’s essay.
- You can **revise** your essay.
- You can **give** feedback on a revised essay.”

During our research project, for formative feedback sequences, students were divided into subgroups based on the following randomly assigned feedback conditions: Study 1: (1) rubric and exemplar teacher feedback, (2) in-text comment teacher feedback, (3) combination of rubric, exemplar, and in-text comment teacher feedback; Study 2: (1) rubric and exemplar peer feedback, (2) rubric and exemplar self-assessment.

For the rubric and exemplar feedback conditions, we designed two versions of a feedback sheet: one version for teacher feedback and one version for student feedback (peer feedback and self-assessment). Both versions of the feedback sheet contained an analytic rubric based on the criteria of argumentative essays⁷ where each essay criterion could be

6 The second and fourth goals only applied to peer feedback and self-assessment (Study 2). When we implemented teacher feedback (Study 1), we did not train students to give feedback themselves on an essay.

7 We defined the criteria of argumentative essays as (1) introductory sentence, (2) thesis statement, (3) transitional sentence, (4) counterargument, (5) rebuttal, (6) pro-argument, (7) support, (8) summary sentence, (9) rephrasing of the thesis statement, (10) closing sentence, paragraph breaks (11), and (12) linking words.

rated as fulfilled (*yes*), partly fulfilled (*partly*), or not yet fulfilled (*not yet*), and an exemplar in form of a model text for the writing prompt being assessed. In Study 1, examining teacher feedback methods, the feedback sheet additionally included a section for targeted error feedback on surface level features (such as spelling), and a section at the bottom that directed students to the *toolbox* scaffolds deemed most beneficial for revision (for an illustration of the rubric and exemplar teacher feedback sheet, see Peltzer et al. 2024). In Study 2, comparing peer feedback and self-assessment, the feedback sheet’s rubric encompassed two columns for rating each essay criterion: (1) for the draft version of the essay, and (2) for the revised version of the essay (see Figure 4). Moreover, the student feedback sheet contained a general reminder of the *toolbox* (*feed forward*).

Figure 4
Excerpt of the student rubric and exemplar feedback sheet (upper section)

Criteria for argumentative essays		Draft			Revision			Model text: Preparatory classes for exchange students are a good idea
		yes	partly	not yet	yes	partly	not yet	During a student exchange, you encounter many new situations, which you might want to prepare for. This essay discusses the topic of preparatory classes for exchange students [INTRO]. Although there might be some disadvantages, in my opinion, all exchange students should attend such a class [TH]. There are many good reasons why, which I will consider in the following [TR].
Introduction	There is an introductory sentence (or several), [INTRO] which leads to the essay's topic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	There is a thesis statement, [TH] which expresses your opinion about the topic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	There is a transitional sentence, [TR] which says what will follow in the main body.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

During our research project, in this lesson, students were divided into subgroups based on the randomly assigned feedback conditions described in the following. In a regular classroom setting, for reasons of feasibility, we suggest teachers choose only one of the following feedback methods.

Feedback method 1: Rubric and exemplar teacher feedback

In this feedback approach, the teacher, before lesson 2, utilized the feedback sheet described above, to provide feedback on the initial draft. The teacher version of the feedback sheet included an additional column for linguistic feedback (e. g., feedback on spelling errors).

In lesson 2, students were presented with a model text for writing prompt A (“Student exchanges are not worth the trouble.”). Working in pairs, they identified the elements of an argumentative essay. Following completion, the findings were discussed collectively. The teacher then introduced the feedback sheet containing the same criteria and model texts previously reviewed. Students received their initial essay draft along with the feedback sheet completed by the teacher.

Feedback method 2: In-text comments teacher feedback

With this feedback method, before lesson 2, the teacher annotated comments in the margins of each student’s essay (based on the same criteria as the feedback sheet). Underneath

each essay, the teacher referenced components of the *toolbox* that had the potential to aid in revision (*feed forward*). In lesson 2, students then received their essays with in-text comments included.

Feedback method 3: Combination of rubric, exemplar, and in-text teacher feedback

For this feedback method, prior to lesson 2, the teacher prepared the feedback sheet and in-text comments for each student. In lesson 2, students participated in the previously described task using a model text. Afterwards, they received their first essay draft with both in-text comments and the feedback sheet.

Feedback method 4: Rubric and exemplar peer feedback

For peer feedback, students were introduced to the characteristics of helpful feedback through examples provided by Lana and Nadim. The teacher emphasized the importance of specificity and introduced the feedback sheet to students. In a whole-class setting, students were then further familiarized with the feedback sheet in a training phase. Based on the rubric, students evaluated the introduction of a flawed model text (exemplar), assessing key components for fulfillment (see Figure 4). Students then practiced using the feedback sheet by assessing the remaining parts of the exemplar. In pairs, they focused on specific parts of the main body or conclusion and presented their findings to the class, guided by the teacher, who offered corrections as needed. Suggestions for enhancement were discussed, and an improved version of the model text was revealed.

After the training session, students received an anonymized peer's first draft of writing prompt A ("Student exchanges are not worth the trouble."). After reading their peer's essay and completing the first column of the feedback sheet ("draft"), the teacher disclosed the randomly assigned feedback pairs, and students exchanged their feedback. They were encouraged to offer their peers additional oral explanations and support as required.

Feedback method 5: Rubric and exemplar self-assessment

When opting for this approach, students engaged in the same training session as for feedback method 4 (peer feedback).

Following the training session, students received the feedback sheet along with their initial essay draft. They were then directed to carefully revise their own essay, revisit the provided instructions, and complete the first column of the feedback sheet ("draft").

Lesson 2 – Part 2: Revision

Independent of the feedback method chosen, students were instructed to revise their essays based on the feedback they received:

Please **write** an improved version of your first draft. **Use** the feedback to do so. **Remember** the task was: What do you think about the following statement? “Student exchanges are not worth the trouble.”

After finishing their revision, students who received and provided peer feedback or self-assessed their essays were asked to fill out the second column of the feedback sheet (“revision”) on their peer feedback partner’s revised essay (peer feedback) or on their own essay (self-assessment). For reasons of feasibility, students who received teacher feedback were provided with a separate progress report that displayed the learning development from draft to revision.

Lesson 3: Linking words and phrases

The learning goals of lesson 3 were:

- “You can **discuss** the advantages and disadvantages of a preparatory class for exchange students.
- You can **use** your knowledge about the elements of argumentative essays in your text.
- You can **differentiate** between important linking words and phrases.”

Students re-entered the comic narrative as Nadim and Lana connect via video call. Nadim supports the idea that the student council published in the student newspaper, which suggests that all aspiring exchange students should enroll in a preparatory class prior to their exchange. However, Lana voices doubts and proposes that learning during the exchange itself might be more enjoyable. Nadim plans to write an essay for the student newspaper, and Lana again asks the class for their thoughts: “What do YOU think?”

In preparation for writing task 2, students were prompted to discuss the advantages and disadvantages of a preparatory class. The teacher recorded the results in plenary, and students were presented with writing prompt B:

*“All students who want to go abroad should attend a preparatory class.” What do you think? **Write** an argumentative essay in English in which you **discuss** the statement. (15 minutes) Note: You can always review the revision and the feedback you received for your first essay.*

During writing, students could access the arguments collected from the pre-writing task and were reminded of the *toolbox* and the designated area for essay planning.

The narrative then returned to Nadim, who, still on his exchange, reaches out to Lana via text. During their text conversation, Lana uses an incorrect linking word, which confuses Nadim. Students were tasked with correcting Lana’s mistake and reminded of the significance of appropriate linking word usage for effective communication. In a subsequent exercise, students matched example phrases containing linking words with argumentative moves supplemented with German translations. The lesson concluded with a brief cloze text activity on linking words.

Lesson 4 – Part 1: Formative feedback

The learning goals of lesson 4 were⁸:

- “You can **differentiate** between important linking words and phrases and use them in your revision.
- You can **give** feedback on your own/your peers’ essay.
- You can **revise** your essay.
- You can **give** feedback on a revised essay.”

Students received a cloze model text for writing task 2 and inserted missing linking words. The teacher then shared the correct solutions and clarified further as necessary. The feedback process mirrored that of lesson 2.

Lesson 4 – Part 2: Revision

The revision process for writing task 2 followed the procedure outlined in lesson 2. Towards the end of lesson 4, students were reminded of the unit’s goal: “You can write well-structured, coherent argumentative essays.”, as they reflected verbally on their learning progress.

Conclusion

This paper aimed to provide detailed insights into our learning unit on argumentative writing in EFL. The instructional approach was built on process-genre writing pedagogy, focusing on draft-feedback-revision sequences, and genre-specific instruction. Within this approach, we incorporated several evidence-based instructional principles. First, goal transparency was emphasized as a means to help students concentrate on key ideas and improve their thought organization skills. Additionally, we aimed to enhance motivation by teaching the complex genre of argumentative writing through a continuous comic story. Finally, we incorporated formative feedback to support students’ writing, delivered by varying feedback sources.

The learning unit has been implemented in Year 9 in comprehensive schools during two intervention studies within a research project funded by the DFG. Results of Study 1 indicate that all groups that participated in the learning unit made significant learning progress concerning argumentative writing and that the learning unit was positively evaluated by the participants. The process-genre approach, including formative feedback, has shown to be feasible, indicating its pedagogic relevance as a possible framework for writing instruction in secondary schools. Concerning formative feedback, findings show that students receiving rubric and exemplar teacher feedback made large progress in writing quality, highlighting the potential of this time-efficient feedback method (Peltzer et al. 2024). Data of

⁸ The second and fourth goal only apply when using peer feedback or self-assessment.

Study 2 concerning the effects of peer feedback and self-assessment are currently being analyzed.

Supplementary Material

For additional resources used in the learning unit (worksheets and the *toolbox*), please refer to the following links:

- Toolbox: https://www.josch-journal.de/wp-content/uploads/2024/07/JoSch-27_Zusatzmaterial_LiraLorca_et al_LearningUnit_Toolbox.pdf
- Worksheets: https://www.josch-journal.de/wp-content/uploads/2024/07/JoSch-27_Zusatzmaterial_LiraLorca_et al_LearningUnit_Worksheets.pdf

References

- Atkinson, Robert K./Derry, Sharon J./Renkl, Alexander/Wortham, Donald (2000): Learning from Examples: Instructional Principles from the Worked Examples Research. In: *Review of Educational Research*. Vol. 70. No. 2. 181–214. DOI: 10.3102/00346543070002181.
- Ausubel, David P. (1960): The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 51. No. 5. 267–272. DOI: 10.1037/h0046669.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schneider, Frank/Tetling, Klaus (2010): Argumentierendes Schreiben – lehren und lernen. Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8. In: *Netzwerk Deutsch. Fachliche Unterrichtsentwicklung Deutsch*. URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/2384> (Accessed: 07.03.2024).
- Berggren, Jessica (2014): Learning from Giving Feedback: A Study of Secondary-Level Students. In: *ELT Journal*. Vol. 69. No. 1. 58–70. DOI: 10.1093/elt/ccu036.
- Bitchener, John (2008): Evidence in Support of Written Corrective Feedback. In: *Journal of Second Language Writing*. Vol. 17. 102–118. DOI: 10.1016/j.jslw.2007.11.004.
- Bitchener, John/Knoch, Ute (2009): The Value of a Focused Approach to Written Corrective Feedback. In: *ELT Journal*. Vol. 63. No. 3. 204–211. DOI: 10.1093/elt/ccn043.
- Brooks, Cameron/Burton, Rochelle/van der Kleij, Fabienne/Ablaza, Christine/Carroll, Annemaree/Hattie, John/Neill, Sophia (2021): Teachers Activating Learners: The Effects of a Student-Centred Feedback Approach on Writing Achievement. In: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 105. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103387.
- Brophy, Jere E. (2000): *Teaching* (Educational Practices Series, 1). Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education.

- Busse, Vera/Graham, Steve/Müller, Nora/Utesch, Till (2023): Understanding the Interplay between Text Quality, Writing Self-Efficacy and Writing Anxiety in Learners with and without Migration Background. In: *Frontiers in Psychology*. Vol.14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1130149.
- Chau, Meng Huat/Lie, Anita/Zhu, Chenghao/Jacobs, Georg M. (2022): On Global Englishes, Translanguaging, and the Educational Challenge of Celebrating Students' Capacity for Communication. In: *TESL-EJ*. Vol. 26. No. 3. DOI: 10.55593/ej.26103a20.
- Dallacqua, Ashley K./Sheahan, Annmarie/Davis, Alexandra N. (2022): Teaching the Comic Yummy to Engage Adolescent Empathy, Critical Reflection, and Community Awareness. In: *Journal of Moral Education*. Vol. 51. No. 3. 404–421. DOI: 10.1080/03057240.2021.1890554.
- de Bernardi, Bianca/Antolini, Emanuela (2006): "Fostering Students' Willingness and Interest in Argumentative Writing: An Intervention Study." In: Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (Eds.). *Writing and Motivation. Studies in Writing 19*. Bingley: Emerald. 183–201. DOI: 10.1163/9781849508216_011.
- Farinella, Matteo (2018): The Potential of Comics in Science Communication. In: *JCOM, Journal of Science Communication*. Vol. 17. No. 01. Y01. DOI: 10.22323/2.17010401.
- Firkins, Arthur/Forey, Gail/Sengupta, Sima (2007): Teaching Writing to Low Proficiency EFL Students. In: *ELT Journal*. Vol. 61. No. 4. 341–352. DOI: 10.1093/elt/ccm052.
- Gehring, Wolfgang (2021): *Praxis Planung Englischunterricht. [Practice Planning English Lessons.]* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. DOI: 10.36198/9783838557878.
- Graham, Steven W. (2011): Comics in the Classroom: Something to Be Taken Seriously. In: *Language Education in Asia*. Vol. 2. No. 1. 92–102. DOI: 10.5746/LEiA/11/V2/11/A07/Graham.
- Graham, Steve/Alves, Rui A. (2021): Research and Teaching Writing. In: *Reading & Writing*. Vol. 34. No. 7. 1613–1621. DOI: 10.1007/s11455-021-10188-9.
- Graham, Steve/Daley, Samantha G./Aitken, Angelique A./Harris, Karen R./Robinson, Kristin H. (2018): Do Writing Motivational Beliefs Predict Middle School Students' Writing Performance? In: *Journal of Research in Reading*. Vol. 41. No. 4. 642–656. DOI: 10.1111/1467-9817.12245.
- Graham, Steve/Kim, Young-Suk G./Cao, Yucheng/Lee, Joongwon/Tate, Tamara/Collins, Penelope/Cho, Minkyung/Moon, Youngsun/Chung, Huy Quoc/Olson, Carol B. (2023): A Meta-Analysis of Writing Treatments for Students in Grades 6–12. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 115. No. 7. 1004–1027. DOI: 10.1037/edu0000819.
- Graham, Steve/Perin, Dolores (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 99. No. 3. 445–476. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.445.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*. Vol. 77. No. 1. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Routledge. 3–30. URL: <https://ci.nii.ac.jp/naid/10010327319> (Accessed: 20.02.2024).

- Hennig, Amee J./Whitworth, Brooke A./Macpherson, Allison H. (2020): Comics in the Classroom: What's at the Center of the Solar system? In: *The Science Teacher (National Science Teachers Association)*. Vol. 87. No. 6. 37–43. DOI: 10.1080/00368555.2020.12293505.
- Hyland, Ken (1990): Providing Productive Feedback. In: *ELT Journal*. Vol. 44. No. 4. 279–285. DOI: 10.1093/elt/44.4.279.
- Ivanič, Roz (2004): Discourses of Writing and Learning to Write. In: *Language and Education*. Vol. 18. No. 3. 220–245. DOI: 10.1080/09500780408666877.
- Kateregga, Abubakar (2022): La bande dessinée et son rôle en didactique du français langue étrangère au lycée ougandais: résultats d'une enquête. In: *Synergies Afrique des Grands Lacs*. Vol. 11. 9–23. URL: https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs11/kateregga.pdf (Accessed: 04.03.2024).
- Kitajroonchai, Nakhon/Kitjaroonchai, Tantip/Sanitchai, Pimolporn (2022): The Effects of Process Genre-Based Writing and Process Writing Approaches on Asian EFL Pre-University Students' Writing Performance. In: *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 13. No. 4. 860–871. DOI: 10.17507/jltr.1304.19.
- Landrieu, Yana/De Smedt, Fien/Van Keer, Hilde/De Wever, Bram (2023): Argumentation in Collaboration: The Impact of Explicit Instruction and Collaborative Writing on Secondary School Students' Argumentative Writing. In: *Reading & Writing*. 1–28. DOI: 10.1007/s11145-023-10439-x.
- Lee, Icy (2016): 5. EFL Writing in Schools. In: Manchón, Rosa M./Mtasuda, Paul K. (Eds.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. De Gruyter eBooks. 113–140. DOI: 10.1515/9781614511335-008.
- Lee, Icy (2017): *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-3924-9.
- Mar, Raymond A./Li, Jingyuan/Nguyen, Anh T. P./Ta, Cindy P. (2021): Memory and Comprehension of Narrative versus Expository Texts: A Meta-Analysis. In: *Psychonomic Bulletin & Review*. Vol. 28. No. 3. 732–749. DOI: 10.3758/s13423-020-01853-1.
- McClanahan, Barbara J./Nottingham, Maribeth (2019): A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach. In: *The Reading Teacher*. Vol. 73. No. 1. 39–50. DOI: 10.1002/trtr.1797.
- Parr, Judy M./Timperley, Helen S. (2010): Feedback to Writing, Assessment for Teaching and Learning and Student Progress. In: *Assessing Writing*. Vol. 15. No. 2. 68–85. DOI: 10.1016/j.asw.2010.05.004.
- Peltzer, Katrin/Lira Lorca, Alina/Krause, Ulrike-Marie/Busse, Vera (2024): Effects of Formative Feedback on Argumentative Writing in English and Cross-Linguistic Transfer to German. In: *Learning and Instruction*. Vol. 29. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101935.
- Peltzer, Katrin/Siekmann, Lea/Parr, Judy M./Busse, Vera (2022): What Beliefs About Writing Guide EFL Curricula? An Analysis of Relevant Policy Documents for Teaching English at German Secondary Schools. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vol. 25. No. 6. 1363–1387. DOI: 10.1007/s11618-022-01089-w.

- Rahimi, Muhammad/Zhang, Lawrence J. (2017): Effects of Task Complexity and Planning Conditions on L2 Argumentative Writing Production. In: *Discourse Processes*. Vol. 55. No. 8. 726–742. DOI: 10.1080/0163853X.2017.1336042.
- Rose, Heath/Galloway, Nicola (2019): *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781316678343.
- Scherer, Sina/Busse, Vera (in press): How Effective is Feedback to Writing for Different Language Learners? What We Know from Current Meta-Analytical Evidence. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Eds.): *Handbook of Writing Research*. Guilford.
- Scherer, Sina/Graham, Steve/Busse, Vera (2024): How Effective is Feedback for L1, L2, and FL Learners' writing. A meta-analysis. In: *Learning and Instruction*. Vol. 29. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101961.
- Shareef, Liva A./Sadiq, Dilveen A. (2023): Implementing Critical Pedagogy into EFL Context to Reach Higher Order Level of Thinking by Bloom's Taxonomy. In: *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. Vol. 10. No. 1. 13–21. DOI: 10.23918/ijsses.v10i1p13.
- Siekmann, Lea/Parr, Judy/Busse, Vera (2022): Structure and Coherence as Challenges in Composition: A Study of Assessing Less Proficient EFL Writers' Text Quality. In: *Assessing Writing*. Vol. 54. 1–13. DOI: 10.1016/j.asw.2022.100672.
- Siekmann, Lea/Parr, Judy/van Ophuysen, Stephanie/Busse, Vera (2023): Text Quality and Changing Perceptions of Teacher Feedback and Affective-Motivational Variables. A Study with Secondary EFL Students. In: *Frontiers in Education*. Vol. 8. 1–16. DOI: 10.3389/educ.2023.1171914.
- Sweller, John/van Merriënboer, Jeroen J. G./Paas, Fred G. W. C. (1998): Cognitive Architecture and Instructional Design. In: *Educational Psychology Review*. Vol. 10. No. 3. 251–296. DOI: 10.1023/A:1022193728205.
- Sweller, John/van Merriënboer, Jeroen J. G./Paas, Fred G. W. C. (2019): Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. In: *Educational Psychology Review*. Vol. 31. No. 2. 261–292. DOI: 10.1007/s10648-019-09465-5.
- Thorndyke, Perry W. (1977): Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. In: *Cognitive Psychology*. Vol. 9. No. 1. 77–110. DOI: 10.1016/0010-0285(77)90005-6.

Autor*innen

Alina Lira Lorca, M. A. M. Ed., is a PhD-student at the University of Oldenburg, investigating the impact of formative peer feedback and self-assessment on argumentative writing in secondary school.

Katrin Peltzer, M. Ed., is a PhD-student at the University of Münster, investigating the impact of formative teacher feedback on argumentative writing in secondary school.

Vera Busse, Prof. Dr., is Professor of Education and Multilingualism at the University of Münster. She works on a range of educational issues pertaining to teaching and learning in linguistically and culturally diverse classrooms with a focus on literacy development.

Ulrike-Marie Krause, Prof. Dr., is Professor of Educational Sciences at the University of Oldenburg. She mainly investigates the effects of different learning methods by means of intervention studies.

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.

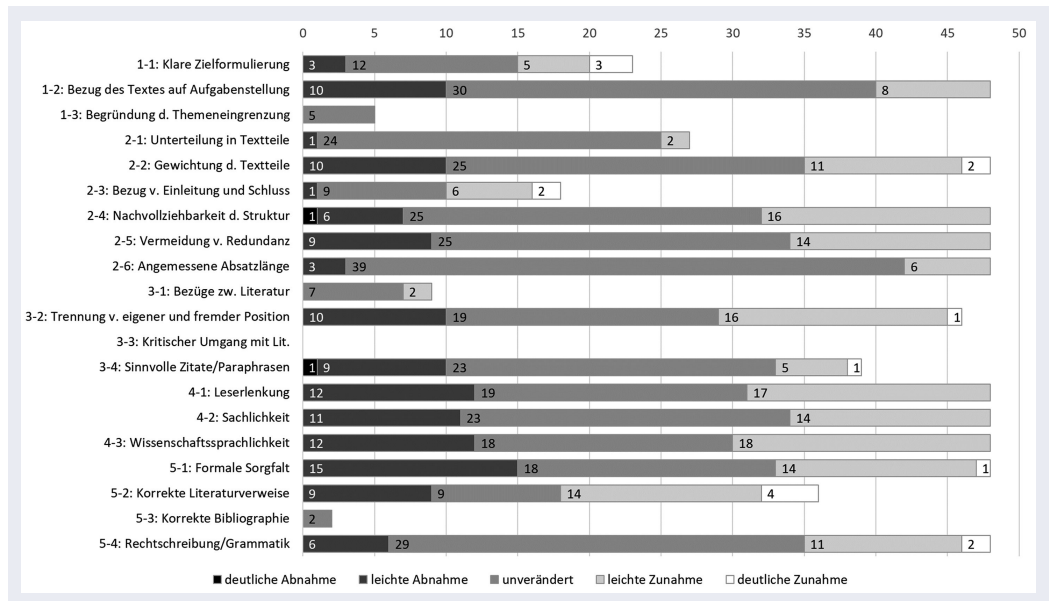
Insofern schien uns ein Desiderat, auch für die deutsche Adaption des WFP Effekte auf die Textqualität nachzuweisen. Um Veränderungen zwischen den eingereichten Texten und deren Überarbeitungen zu erfassen, bewerteten wir daher die Textqualität im WFP entstandener Kurztexte Studierender. Als Datenbasis 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.

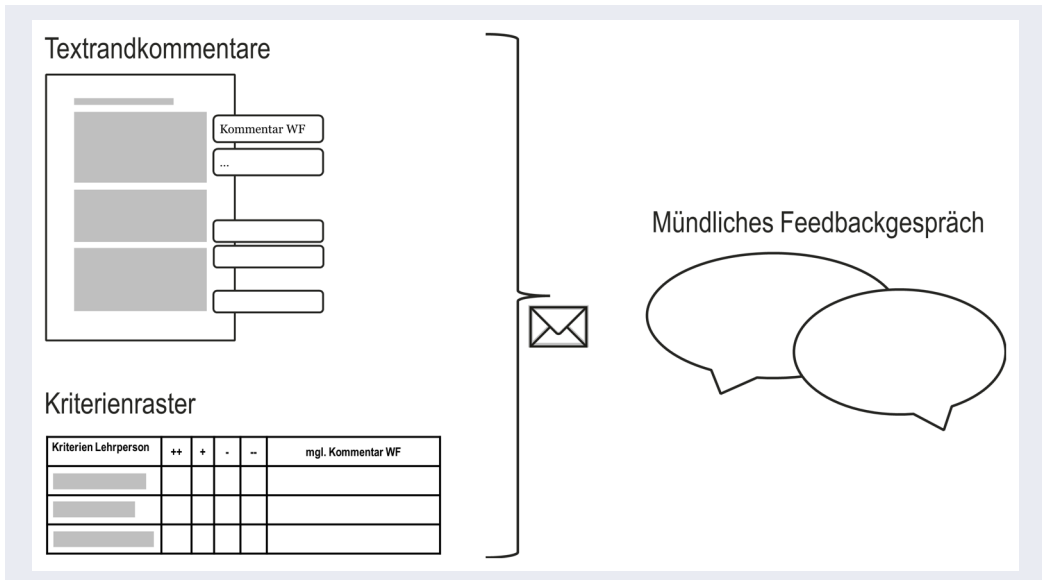
Wirft man nun einen Blick auf die Modellierung des Überarbeitungsprozesses nach Hayes (1996: 14), so fällt die Passung und damit Fundierung der vier bei MacArthur laut Empirie wirksamen Faktoren zum theoretischen Modell auf: Hayes unterteilt den Überarbeitungsprozess in Prozesshandlungen (wie das Bewerten, 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 anschauen 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.

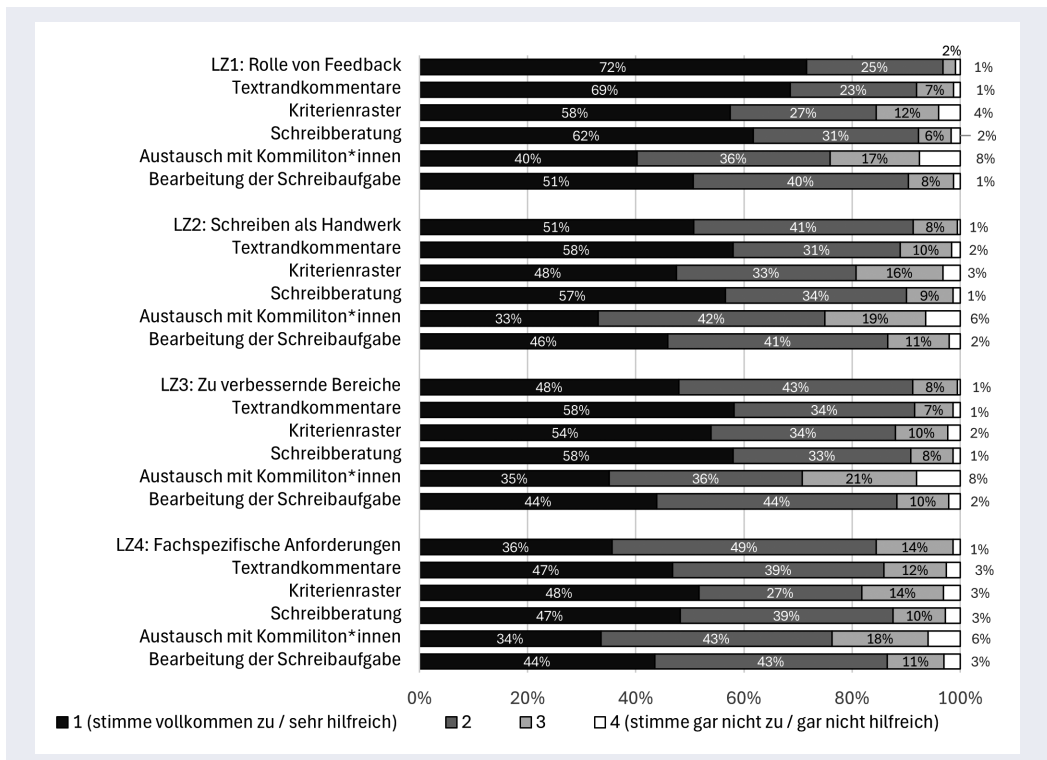
Evaluationsergebnisse zur aktualisierten Form des Textfeedbacks

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 Beteiligter 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 Textkompetenzentwicklungsrastrer (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.

Schriftliches Textfeedback zu Textproduktionen in Großgruppen am Beispiel des DaF-Unterrichts in kamerunischen Sekundarschulen

Gilbert Monthieu & Maryse Nsangou

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Problematik des formativen Textfeedbacks in Klassen mit sehr großen Lernendenzahlen. Das Ziel ist es, das Problem der wirksamen Fehlerkorrektur mithilfe des formativen Textfeedbacks in Großgruppen methodisch erfolgreich zu lösen. Es handelt sich um einen Praxisbericht, der aus der Aktionsforschung eines kamerunischen DaF-Lehrers in zwei Klassen von jeweils 61 und 80 Lernenden zweier Gymnasien einer kamerunischen Kleinstadt hervorgeht. Diese Aktionsforschung ging von den Behauptungen der Lernenden aus, dass sie nach den Klassenarbeiten kein schriftliches Feedback bezüglich der Fehler und Defizite in ihren schriftlichen Produktionen erhielten. So geht dieser Artikel der Frage nach, wie der Textfeedbackprozess so gestaltet werden kann, dass er das Schreiben der Lernenden in gymnasialen Großgruppen lernförderlich unterstützt. Der Beitrag gibt Einsicht darin, wie die dynamische Fehlerkorrektur mit Computereinsatz in Gruppenarbeiten und mit Prinzipienkombination (kollaboratives Textschreiben, kooperatives Lernen, Binnendifferenzierung) zu konkreten Schlussfolgerungen zur Adressierung der Schreibbedürfnisse von DaF-Lernenden in Großgruppen gelangt.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag zeigt Teilergebnisse einer Untersuchung, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zum schriftlichen Feedback zu Textproduktionen kamerunischer Schüler*innen in großen Klassen durchgeführt wurde. Der Forschungsansatz ist eine Aktionsforschung, die in zwei Sekundarschulen in Kamerun durchgeführt wurde. Man ist von der Feststellung ausgegangen, dass aufgrund der Klassengröße individuelles Feedback quasi unmöglich ist. Als DaF-Lehrer*in in Kamerun ist es der Regelfall, vor 40 bis 130 Schüler*innen zu stehen und zu unterrichten. Dadurch stellt sich natürlich die Problematik eines effektiven Feedbackgebens an alle Schüler*innen, da es aufgrund der hohen Lernendenzahl erschwert wird, im Unterricht auf jede*n Lernende*n einzugehen und individuelles Feedback zu geben. Im kamerunischen Kontext gibt es bereits einige empirische Untersuchungen, die sich der Problematik des Unterrichtens mit Großgruppen gewidmet haben. Dabei werden neue methodische Ansätze erprobt, um den Fremdsprachenunterricht effek-

tiver zu gestalten (z. B. im Rahmen von Fallstudien). Allerdings lässt sich bemerken, dass in diesen praxisorientierten deskriptiven Beiträgen zur Großgruppendedidaktik das Thema Textfeedback noch ausgeblendet bleibt, obwohl immer mehr Studien den großen Nutzen des Feedbacks im Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht (ZSU/FSU) zur wirksamen Unterstützung von Lernprozessen hervorheben (vgl. Ferris 2003, Evans et al. 2010, Busse 2016, Chang/Zhang 2021).

Der vorgeschriebene Lehrplan in Kamerun sieht vor, dass neben den Lehr- und Lernaktivitäten auch Projektarbeiten und Evaluationen mit anschließenden Korrekturen und Feedbacks¹ geleistet werden. In der unterrichtlichen Realität aber wird wegen des hohen Lehraufwands dem formativen Feedback kein Raum gewährt.

Deshalb wird dieser Aspekt im vorliegenden Beitrag aufgegriffen, problematisiert und seine Durchführbarkeit im Großgruppenkontext hinterfragt. Dementsprechend lassen sich folgende Fragen stellen:

- Was versteht man unter dem Begriff „Großgruppe“ im kamerunischen Kontext und welche Herausforderungen bringt die Arbeit mit einer großen Lernendengruppe mit sich?
- Kann in diesem beruflich und sozial schwierigen Kontext auf formatives Feedback verzichtet werden? Wenn nein, welche Möglichkeiten bieten sich noch für die Lehrkräfte an, die dazu bereit sind, das im Curriculum vorgeschriebene Feedback durchzuführen, um die Schreibfähigkeit der Lernenden zu verbessern und ihre Forderungen nach mehr bzw. besserem Feedback gerecht zu werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde methodologisch so vorgegangen, dass, wie bereits erwähnt, im Rahmen einer Aktionsforschung zwei Klassen in zwei unterschiedlichen kamerunischen Gymnasien von dem forschenden Lehrer untersucht wurden.

Definition von „Großgruppe“ und Merkmale einer „großen Klasse“

Im vorliegenden Punkt geht es darum, eine Großgruppe zu definieren und eine große Klasse zu kennzeichnen. In der Fachliteratur lässt sich der Großgruppenbegriff nicht immer einheitlich bestimmen. Diese Divergenz hat sehr viel mit der Uneinheitlichkeit in der quantitativen Größe der Gruppe zu tun. In der Tat hängt sie mit verschiedenen kulturellen, etablierten Traditionen und normativen Vorschriften zusammen. Fakt ist, laut Shamim et al. (2007: 12), dass:

“A large class in a western context such as the US or the UK may be considered small for both teachers and learners in most teaching-learning contexts in Africa. A large class can vary from 22 in US elementary schools to up to 150 in an African classroom”.

1 Nach der Korrektur der Schülertests soll die Lehrkraft Feedback zu ihren schriftlichen Produktionen durch geplante Feedbackaktivitäten zur formativen Unterstützung ihrer Lernenden geben (Guide Pédagogique 2018: 18).

Als Ausweg aus dieser Debatte wird vorgeschlagen, sich an der Norm von ILO/UNESCO (1966) zu orientieren, wonach eine Klassenstärke über 30 Lernenden schon als groß betrachtet werden sollte. Davon ausgehend hat Loo (2007: 26) eine gestufte Typologie von Großgruppen entworfen. So unterscheidet sie: kleine Großgruppen (ca. 30–50 Lernende), mittlere Großgruppen (50–60 Lernende), große Großgruppen (60–80 Lernende) und besonders große Großgruppen (80–150+ Lernende).

Unter dem Begriff „große Klasse“ spielt die Fläche des Raums keine Rolle, sondern die Zahl der Lernenden im Klassenzimmer (Hess 2001). Anders gesagt, wenn eine Lernendengruppe von 20 Schülern in einem Lernraum von 50 Quadratmetern sitzt, wird dieser Lernraum als „kleine Klasse“ bezeichnet. Wenn hingegen eine Gruppe von 60 Lernenden im selben Klassenzimmer sitzt, wird nun von einer „großen Klasse“ gesprochen. Deswegen wird eine große Klasse definiert als ein Raum, in dem eine Großgruppe unter Anleitung einer Lehrperson lernt (Loo 2007).

Die alternativen Bezeichnungen zum Großgruppenbegriff, die in Fachbüchern auftreten, sind „große Lerngruppen“ (Loo 2017: 3), „überfüllte Klassen“ (Chuepo Tcheumbeua 2013: 123), „große Klassen“ (Hamann 2013: 269), „Klassen mit hohen Schülerzahlen“ (Mombe 2012), „large classes“ (Paigna 1997, Hess 2001, Obanya et al. 1998, Benbow et al. 2007), „overcrowded classes“ (Ndethiu et al. 2017: 58), „overcrowded classrooms“ (Shamim et al. 2007: 16, Bamba 2012: 44–45), „grands groupes“, „classes pléthoriques“, „classes surchargées“, „classes à effectifs élevés“ (Ngamassu 2005: 1 und 5). Gerade an diesen Begrifflichkeiten kann man erkennen, dass die Großgruppe von vornherein als negativ eingestuft wird. Viele Gründe liegen diesem Umstand zugrunde, auf die aber in diesem Artikel nicht eingegangen wird.

Eine große Klasse weist vier Hauptmerkmale auf, die hier kurz präsentiert werden:

- die Pluralität: Dieses Merkmal ist der Ausgangspunkt für die Bezeichnung einer Klasse als „groß“ oder „besonders groß“. Es bezieht sich auf die Zahl der Lernenden im Raum (mehr als 30 oder 40 bis 150), die die Lehrperson unterrichtet (Hess 2001: 1).
- die große Heterogenität: Die Lernenden der großen Klasse weisen viele und große Unterschiede im Alter, in sozialer und kultureller Herkunft, in affektiv-motivationaler Stärke, im Leistungsstand, im Lerntempo, in Aufmerksamkeitsspanne und im sozialen Verhalten auf. Deshalb spricht Hess (2001: 1) von „large multilevel classes“.
- die Anonymität: Die hohe Zahl von Lernenden erschwert ihre gegenseitige Identifizierung sowie ihre Identifizierung durch die Lehrkraft (Yazedjian/Kolkhorst 2007: 165).
- die räumliche Belastung: Der Abstand zwischen dem Lehrertisch und den ersten Reihen von Schülerbänken wird stark reduziert oder existiert nicht mehr. Manchmal gibt es auch keinen Abstand zwischen den Reihen von Schülerbänken, weil man ihn abschaffen soll, um eine neue Reihe zu erschaffen. So gibt es in mehreren Klassen fünf Bankreihen statt vier oder drei, was die Beweglichkeit im Raum stark erschwert bzw. unmöglich macht. Außerdem sitzen an einer einzigen Bank drei oder mehrere Lernende, während der Standard nur ein oder zwei pro Bank vorschreibt (Shamim et al. 2007: 16). So gibt es eine enge Berührung zwischen den Lernenden untereinander wie auch zwischen den Lernenden und der Lehrkraft.

Ein Definitionsversuch von Großgruppendidaktik erfolgt im kleinen Fachlexikon von Padrós (2017: 53): „Mit dieser Bezeichnung fasst man die besonderen Herausforderungen und Lösungen für den Fremdsprachenunterricht in Gruppen mit hohen Lernendenzahlen zusammen“. Aus dieser Definition geht hervor, dass sie Großgruppen als mit Problemen verbundene Erscheinung voraussetzt, wobei Strategien zu deren Bewältigung entwickelt werden sollen. Auf diese Probleme bzw. Herausforderungen lediglich auf der Ebene des Managements und der didaktisch-methodischen Ebene wird im Folgenden eingegangen.

Herausforderungen und Probleme im Großgruppenkontext

Großgruppen werden einerseits als Management-Problem angesehen, weil jedes oben identifizierte Merkmal der großen Klasse die Lehrkraft vor große Schwierigkeiten und Herausforderungen stellt. Die hohe Lernendenzahl erschwert die Möglichkeit, im Unterricht auf jeden Lernenden einzugehen (vgl. Yang/Loo 2007: 75) und individuelle Feedbacks zu geben (vgl. Blatchford et al. 2002: 126, Shamim et al. 2007: 16), jeden zu Wort kommen zu lassen und bei Sprechstundenterminen zu betreuen und zu unterstützen. Hinzu kommt die Schwierigkeit, alle effektiv zu kontrollieren (Jimakorn/Singhasiri 2006: 17), sodass desinteressierte oder demotivierte Lernende sich parallelen Aktivitäten im Klassenraum widmen.

Wegen der großen Heterogenität fällt es der Lehrperson schwer, den Unterricht je nach sozialem und kulturellem Hintergrund der Lernenden zu gestalten, ihren Erwartungen gerecht zu werden, die Lernendenprofile zu erfassen und dementsprechend im Klassenraum zu handeln und die Lernschritte individuell zu begleiten (Hess 2001).

Die Anonymität macht es schwierig, eine enge Beziehung zu den Lernenden aufzubauen. Die Lehrkräfte in überfüllten Klassen sind sehr mit Namensverwechslungen konfrontiert und das führt zu Missverständnissen (Hess 2001). Es dauert sehr oft mehrere Monate, bis die Lehrkraft in der Lage ist, jeden Lernenden zu erkennen und beim Namen zu rufen. Manchmal gelingt es ihr auch gar nicht.

Die räumliche Belastung schafft auch eine zeitliche Belastung in dreierlei Hinsicht. Erstens nimmt es mehr Zeit in Anspruch, um eine Arbeitsanweisung zu erklären und sich zu vergewissern, dass die Lernenden diese ausführen. Zweitens braucht die Lehrkraft mehr Zeit als in der Kleingruppe zur Anwesenheitskontrolle der Lernenden. Drittens muss die Lehrkraft eine Vielzahl von Stimuli (z. B. Schieben zwischen Schülern (Shamim et al. 2007: 76), Hitze in der Klasse (Mbia 2007: 76), das Unbehagen, das zur Langeweile, zur Passivität oder sogar zum Schlafen führen kann) wahrnehmen und verarbeiten sowie auf eine Vielzahl von Störfaktoren (Lärm, wiederholtes Hinein- und Hinausgehen von Lernenden, Streitigkeiten, Missverhalten u. a.) reagieren. Das hat zur Folge, dass die tatsächliche Unterrichtszeit zu kurz wird und der Unterrichtsstoff nicht genügend behandelt wird.

Im Allgemeinen können diese Verwaltungsprobleme zum Sinken der individuellen Aufmerksamkeit und Motivation der Lernenden führen (Kornacker/Venn 2013). Deshalb sind Verwaltungsprobleme auch pädagogische Probleme.

Andererseits stellt die Großgruppe didaktisch-methodische Herausforderungen dar. Aus der didaktischen Perspektive ist der Unterricht schwer zu organisieren (vgl. Yang/Loo 2007: 75), weil es der Lehrkraft schwerfällt, eine produktive Lernumgebung zu schaffen, in der Lese-, Schreib- und Sprechaufgaben, Aussprache- und Intonationsübungen in den Unterricht integriert und wirksam evaluiert werden können. Der Unterrichtsstoff konzentriert sich also vorwiegend auf die Grammatik- und Wortschatzvermittlung (Abboud 1988: 19).

Aus methodischer Sicht reichen die üblicherweise angewandten Lehr-Lern-Methoden nicht mehr aus. Die Lehrperson hat Schwierigkeiten, einen kommunikativen Unterricht durchzuführen. Auch bei den angewandten Sozialformen (Einzel- und Partnerarbeit) können nicht alle Lernenden wegen des Zeitaufwands zu Wort kommen. Aufgrund der räumlichen Belastung (unbewegliche Bänke, Hintereinander-Sitzordnung) wird die Gruppenbildung schwer und auch wenn sie gelingt, wird die Arbeitsatmosphäre wegen des Lärms chaotisch. Deshalb wird in Großgruppen sehr oft frontal und lehrerzentriert unterrichtet (Abboud 1988: 19).

Es lässt sich aber betonen, dass es angesichts des derzeitigen Stands der ökonomischen Lage in Kamerun und in Subsahara-Afrika im Allgemeinen unrealistisch ist, eine Reduzierung der Klassengröße zu fordern (Ngamassu 2005: 9). Obwohl die Großgruppe keine ideale pädagogische Situation an sich ist, gilt die Entwicklung einer Großgruppendidaktik als der einzige Ausweg zu diesem Tatbestand (Ngamassu 2005: 9). Deshalb haben sich in diesem didaktischen Bereich zwei Ansätze entwickelt:

- der präskriptive Ansatz: Zu diesem Ansatz gehören die didaktischen Überlegungen, die zum Ziel haben, Lösungsvorschläge aus Berufserfahrungen von Lehrkräften und Didaktiker*innen zu erarbeiten, die dann als allgemeingültige Ratgeber oder Praxis-Handbücher für die Großgruppendidaktik vorgeschlagen werden.
- der empirische Ansatz: In länderspezifischen Studien mit großen Lernendengruppen lassen sich immer wieder Beiträge feststellen, die nicht nur das Schulsystem kritisch analysieren, quantitative Umfragen und statistische Erhebungen machen, die Herausforderungen und Probleme hervorheben sowie die schwierigen Arbeitszustände beklagen, sondern vielmehr beschreiben und/oder untersuchen, wie durch das Ausprobieren von (neuen) methodischen Ansätzen in Großgruppen auch erfolgreicher Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden kann. Darzu zählt man Aktionsforschungen, Fallstudien und Praxisberichte.

Aufgrund der empirischen Orientierung der Großgruppendidaktik wurde die vorliegende Studie im Rahmen einer Aktionsforschung durchgeführt. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen für diese Forschung erläutert.

Methodisches Vorgehen

Problematik

Im Laufe einer Prüfungssituation für DaF an Sekundarschulen Kameruns sollen die SuS im Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ einen Text zu einem Thema produzieren. Aber wegen des Arbeitsaufwands und des Zeitdrucks kann die Lehrkraft nicht auf die einzelnen Fehler jede*r Schüler*in eingehen. Deshalb benutzt sie ein Korrekturverfahren, bei dem die Fehler auf dem Blatt markiert und/oder kodiert werden. Eine globale und mündliche Korrektur findet bei der Abgabe der Prüfungstests für alle Lernenden im Klassenzimmer statt, was ihnen nicht ausreichend erscheint, um ihre Schreibkompetenzen entscheidend zu verbessern. Mit diesem sehr allgemeinen mündlichen Feedback sind sie unzufrieden und beschwerten sich, dadurch keine persönliche Selbstkorrektur an eigenen Texten durchführen zu können.

Aus dem Bedarf, die Erwartungen der Lernenden zu erfüllen, und angesichts des Potentials, das die digitalen Medien im Rahmen der Schreibaktivitäten anbieten, stellte sich die Lehrkraft die folgende Frage: Wie kann der Textfeedbackprozess so gestaltet werden, dass er das Schreiben der Lernenden in gymnasialen Großgruppen lernförderlich unterstützt?

Zum Forschungsansatz und Untersuchungskontext

Zur wirksamen Adressierung des Feedbackproblems entschied sich die Lehrkraft für eine Aktionsforschung (AF). Auch „Handlungsforschung“ oder „Praxisforschung“ genannt, findet Aktionsforschung in unterrichtlichen Kontexten statt, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Praxis erforschen, um sie besser zu verstehen und zu verbessern (Norton 2009: 54). Als Ausgangspunkt für eine Aktionsforschung steht ein Problem, das Anlass zu den Interventionen und zur Erforschung wird, mit dem Ziel, die pädagogische Praxis zu verbessern (Boeckmann 2016: 592). Aktionsforschung bedarf der Teilnahme mehrerer Akteure, die an der Bildung beteiligt sind: Lehrkräfte, Lernende, Schulverwaltung, Eltern (Norton 2009: 54). Sie vollzieht sich in einem längerfristigen Prozess mit einer Abfolge von Zyklen, die jeweils aus vier Schritten bestehen: Planung, Aktion, Beobachtung und Reflexion (Altrichter et al. 2018: 13–14).

Das Aktionsforschungsprojekt, das diesem Beitrag zugrunde liegt, fand von Februar bis Mai 2019 in zwei Gymnasien von Nkongsamba, einer Kleinstadt nördlich von Douala entfernt, statt. Eine Klasse pro Gymnasium wurde gewählt, nämlich eine *Troisième* (Sekundarstufe I, Lernende mit dem Niveau A1) und eine *Première* (Sekundarstufe II, Lernende mit dem Niveau A2). In der *Troisième*-Klasse waren 61 SuS und in der *Première*-Klasse 80 SuS. Beide Klassen sind Prüfungsklassen, weshalb sie ausgewählt wurden².

Diese AF fand in den Computerräumen der jeweiligen Gymnasien statt. Aufgrund fehlender Internetverbindung mussten die Lernenden und die Lehrkraft mit dem Computerprogramm Microsoft Office Word arbeiten. Als vorbereitende Schritte wurde den Lernenden

2 In der Tat schreiben die SuS der 10. Klasse die mittlere Reife und jene der 12. Klasse die Probatoire-Prüfung, eine für das frankofone Schulsystem spezifische Prüfung ein Jahr vor dem Abitur.

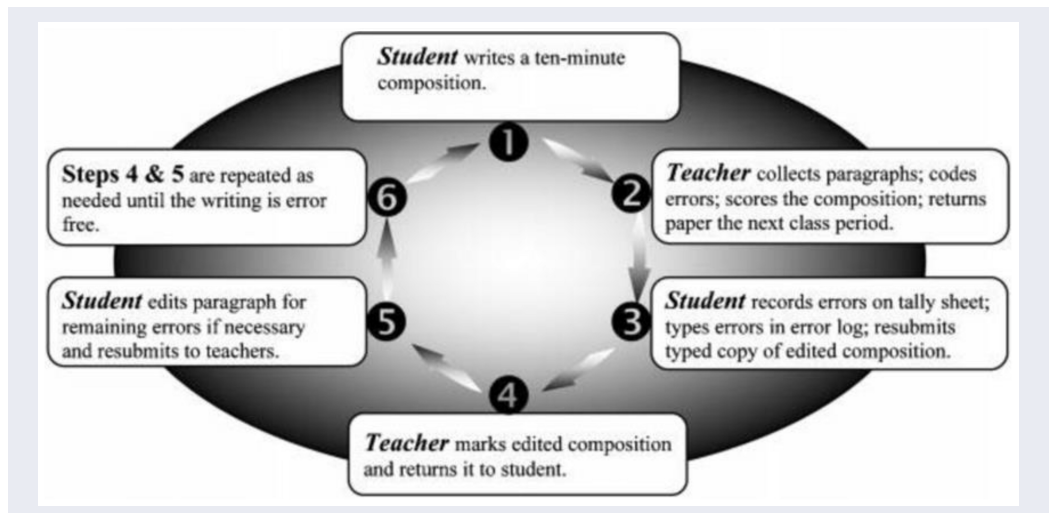
und Schulbehörden beider Gymnasien das Projekt vorgestellt, die Konturen der AF mit den Schulleitenden und den Informatiklehrkräften besprochen, die Computerräume besichtigt. Mit den Lernenden wurde auch der Verlauf der Computersitzungen besprochen und die Eltern um Genehmigungen angeschrieben. Die SuS wurden in zehn Gruppen geteilt, sodass in der Troisième und Première jeweils Sechser- und Achtergruppen entstanden. Der korrelative Vorteil für die Lehrkraft bestand darin, dass nur zehn Texte pro Klasse, anstelle von 61 oder 80 Schüler*innen-Texten, korrigiert werden sollten.

Lehrmethodischer Ansatz und Forschungsdesign

Die herangezogene Lehrmethode für das formative Textfeedback der SuS in der Aktionsforschung war ein adaptiertes Modell des Dynamic Written Corrective Feedback (DWCF). Es ist ein in den USA entwickelter lehrmethodischer Ansatz, deren Theoretiker ein sinnvolles, überschaubares, konstantes und zeitnahes Korrekturfeedback zu den schriftlichen Textproduktionen der Lernenden bieten wollen (Hartshorn et al. 2010, Evans et al. 2010). Der Schwerpunkt liegt auf der indirekten und umfassenden schriftlichen Fehlerkorrektur bei kurzen, täglichen Schreibaufträgen. Es bietet den Lernenden ein dynamisches schriftliches Korrekturfeedback bei ihren Textproduktionen. Dieses Verfahren erfolgt in der Form eines Kreislaufs, der aus sechs Etappen besteht, wie unten illustriert:

Abbildung 1

Kreisförmiger Verlauf des DWCF, aus Hartshorn et al. 2010: 90



Das DWCF stellt sich als eine lehrmethodische Strategie dar, die die allmähliche Behebung der Lernschwierigkeit im Schreibprozess unterstützen kann. Es bietet auch die Möglichkeit zur individuellen Unterstützung der Lernenden. Darüber hinaus übernimmt der/die Lernende die Verantwortung der Fehlerkorrektur, wobei die Lehrperson nur als Begleiter*in auftritt.

Für die Anforderungen des unterrichtlichen Kontextes Kameruns wurde dieser Ansatz angepasst, indem:

- nicht nur die Form, sondern auch der Inhalt und die Textstruktur auf gleiche Weise in den Lernendentexten bewertet wurden.
- die Texte in Gruppen kollaborativ mit dem Computer geschrieben wurden.
- Feedbacks der Lehrperson zu längeren Texten von 100 bis 200 Wörtern gegeben wurden.
- metalinguistische Erklärungen beim Feedback der Lehrperson zu den jeweiligen Fehlern verwendet wurden, damit die SuS hilfreiche Empfehlungen für die Selbstkorrektur bekommen. Auf diese Weise konnte der Wunsch nach mehr/individuellerem Feedback der Lehrperson befriedigt werden.

Der hier angedeutete Aktionsforschungsprozess vollzog sich in drei Zyklen, wobei jeder Zyklus aus vier Phasen mit ihren jeweiligen Handlungen bestand.

- Die Planungsphase: Hier wurden Gruppen gebildet und organisiert, Rollen verteilt, die Lernziele erklärt. Es ging auch um die Erinnerung an die Umgangsregeln für einen reibungslosen Verlauf der Computersitzungen.
- Die Aktionsphase: In dieser Phase wurden den Lernenden ein Thema (Aufgabestellung) gegeben und sie wurden gebeten, einen Text kollaborativ am Computer zu produzieren. Dafür hatten sie jeweils circa 30 Minuten Zeit. Gerade hier wurden die Schritte des angepassten Modells des DWCF angewendet:
 - Die SuS produzierten einen Text zu einem bestimmten Thema im Computer (Ausgangstext).
 - Der eingegebene Ausgangstext wurde gespeichert und auf den USB-Stick übertragen.
 - Asynchron bewertete die Lehrkraft die zehn Ausgangstexte von jeder Klasse und gab erstes Feedback zu ihren Textdefiziten auf den Ebenen: Inhalt, Textstruktur, Form und Ausdruck. Um die Feedbacks der Lehrkraft zu den geschriebenen Texten einzufügen, markierte die Lehrkraft einen Fehler und mit der Kommentarfunktion, über die Office Word verfügt, fügte sie Kommentarblasen mit erklärenden Tipps zur Korrektur des Fehlers bzw. des Defizits durch die Gruppe ein.
 - In der nachfolgenden Computersitzung bekamen die Gruppen ihre Texte zurück auf ihren Computern mit dem ersten Feedback der Lehrkraft. Unter Berücksichtigung des Feedbacks bearbeiteten sie den Text. Der bearbeitete Text wurde auch auf den USB-Stick abgespeichert.
 - Asynchron bewertete die Lehrkraft erneut die zehn bearbeiteten Texte von jeder Klasse und gab ein zweites Feedback zu ihren Textdefiziten.
 - In der nachfolgenden Computersitzung bekamen die Gruppen ihre Texte zurück auf ihren Computern mit dem zweiten Feedback der Lehrkraft. Unter Berücksichtigung des Feedbacks überarbeiteten sie den Text. Der überarbeitete Text wurde auch gespeichert und auf den USB-Stick übertragen.
 - Die Lehrkraft überprüfte die überarbeiteten Texte der jeweiligen Gruppen, die alle (quasi) fehlerfrei waren.

- Die Beobachtungsphase: Hier ging es darum, die Dynamik der Gruppenarbeit im Laufe der Computersitzungen mithilfe von Feldnotizen zu beobachten und für den nächsten Zyklus eventuell die aufgetauchten Probleme zu adressieren.
- Die Reflexionsphase diente dazu, festzustellen, ob die Lernziele hinsichtlich korrektiven Textfeedbacks erreicht wurden und welche zusätzlich fördernden Maßnahmen zu ergreifen waren (oder nicht).

Zur Datenerhebung

Hier ging es darum, auf der Basis der teilnehmenden Beobachtung der forschenden Lehrkraft im Aktionsforschungsprozess (während der Schreibtätigkeiten am Computer) Feldnotizen zu jeder der jeweils drei Schreibsitzen pro Gruppe zu folgenden Aspekten grundsätzlich festzuhalten:

- Fakten/Tatsachen, die auftauchten und die den reibungslosen Verlauf der Schüler*innen-Arbeiten störten oder gefährdeten
- die Reaktion der Lehrkraft darauf

Zum Niederschreiben aller Beobachtungen im Hinblick auf diese Aspekte wurde eine Tabelle für jede Computersitzung in Anlehnung an Empfehlungen von Reh (2012: 119–120) und Merklinger (2022: 47) entworfen.

Tabelle 1
Beispieltabelle für den Eintrag von Feldnotizen

Klasse:	Zyklus:	Computersitzung Nr.:
Gruppen	Fakten/Tatsachen	die Reaktion der Lehrkraft
Gruppe A1		
Gruppe A2		
Gruppe A3		
Gruppe A4		
Gruppe A5		
Gruppe B1		
Gruppe B2		
Gruppe B3		
Gruppe B4		
Gruppe B5		

Zur Datenanalyse

Im Allgemeinen werden Feldnotizen ausgeführt, um mit deren Hilfe Beobachtungsprotokolle zu schreiben (Reh 2012, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, Merklinger 2022). Da mit dieser Aktionsforschung kein Beobachtungsprotokoll beabsichtigt war, wurden die Feldnotizen aus der Perspektive des Störfaktor-Problemlösung-Zusammenspiels analysiert.

Im Zusammenhang mit dem problemlösenden Anliegen der vorliegenden AF bestand die Datenanalyse darin, auf Grundlage der Feldnotizen, aufgetauchte Probleme bzw. Störfaktoren zu identifizieren und zu kategorisieren. Zu diesen identifizierten und kategorisierten Problemen sollte in der Reflexionsphase von jedem Zyklus Problemlösungsstrategien bzw. Überwindungsmaßnahmen vorgeschlagen werden, die dann im nachkommenden Zyklus implementiert werden sollten.

Ergebnisse

Nach der Identifikation und Kategorisierung stellte sich heraus, dass sich die Probleme bzw. Störfaktoren in zwei Hauptkategorien einteilen lassen, nämlich den Medieneinsatz und die Gruppenatmosphäre.

Die Berücksichtigung des Medieneinsatzes betrifft die technischen und computerbezogenen Probleme bzw. Störfaktoren, mit denen die Untersuchungsteilnehmenden konfrontiert worden sind, und welche Behebungs- bzw. Überwindungsmaßnahmen dazu getroffen worden sind.

Wegen der Seitenbeschränkung werden nur einige davon aufgelistet: plötzliche Abschaltung einiger Computer, das Fehlfunktionieren der Maus oder der Tastatur, Stromausfall, Virenattacken, plötzliche Panne einiger Computer. Zu diesen Problemen wurden folgende Maßnahmen bzw. Aktionen vorgenommen: Neustart der Computer, Computerwechsel, Stromversorgung durch ein Aggregat, Suche nach Hilfe bei den Informatiklehrkräften, die Installation von Antivirenprogrammen.

Die Berücksichtigung der Gruppenatmosphäre betrifft Verhaltens- und Umgangsprobleme sowie Probleme mit dem Gruppenmanagement, mit denen die Untersuchungsteilnehmenden konfrontiert worden sind, und welche Behebungs- bzw. Überwindungsmaßnahmen dazu getroffen worden sind.

Unter anderem sind einige Probleme erwähnenswert: störender Lärm, Streitigkeiten in der Gruppe, Missverständnis bei der Auswahl eines Gruppenleiters/einer -leiterin, unkooperatives Verhalten (Spiel am Computer, Schwatzen, lautes Lachen, Passivität), Absentismus. Dagegen wurden folgende Maßnahmen bzw. Aktionen getroffen: Ermahnung zur Ordnung, Hinweis auf die festgelegten Umgangsregeln, mündliche Verwarnung, Sensibilisierung zur Ruhehaltung und zum gegenseitigen Respekt, Einsatz des Schulleiters zur Warnung vor vermehrter Abwesenheit.

Darüber hinaus waren organisatorische Probleme bei der Gruppenbildung von großer Bedeutung. In der Tat vollzog sich das Aktionsforschungsprojekt in drei Zyklen. Zunächst

gab es einen Einleitungszyklus, dessen Ziel es war, die Schüler*innen-Gruppen mit einer Aufgabenstellung schrittweise in die Fehlerkorrektur einzuführen. Die Gruppen wurden gemäß der numerischen Ordnung in ihrer Klasse gebildet. Allerdings ließen sich einige Unzulänglichkeiten in der nach dem Zufallsprinzip gebildeten Gruppengestaltung feststellen, insbesondere die große Heterogenität in den Gruppen, und zwar:

- die Bildung einer Gruppe, die nur aus Mädchen bestand, was zu vielen Gesprächen zwischen ihnen führte. Als vorläufige Behebungsmaßnahme sollte die Lehrkraft zur Ruhe und zur Konzentration auf die Aufgabe aufrufen, aber auch die betroffenen Schülerinnen an die gemeinsam erstellten Umgangsregeln erinnern.
- die Bildung einer Gruppe, in der kein Mitglied den Umgang mit dem Computer beherrschte. Als Behebung nahm die Lehrkraft einen computeraffinen Lernenden aus einer anderen Gruppe, um ihn in jene Gruppe zu integrieren.
- die Bildung einer Gruppe, in der drei Mitglieder die leistungsstärksten Lernenden waren. Die Lehrkraft konnte nichts dagegen tun.

So wurde am Ende des Anleitungszyklus darüber reflektiert, für den nachfolgenden Zyklus die Gruppenbildung nach dem Zufallsprinzip mit dem Prinzip des kooperativen Lernens nach Borsch (2019: 28–29) zu ersetzen, sodass jede Gruppe über eine ausgewogene Ressourcenvielfalt von Mitgliedern verfügte, die unterschiedliche Rollen einnehmen konnten. Jedoch wurde am Ende des ersten Zyklus die Machtdominanz der leistungsstärkeren Gruppenmitglieder auf die leistungsschwächeren beim Textschreiben festgestellt. Die Letzteren waren dann auf Stillschweigen und Passivität reduziert.

Der zweite Zyklus wurde dahingehend verändert, das kooperative Lernen mit der Binnendifferenzierung (vgl. Loo 2017: 5) zu ersetzen, sodass es Gruppen für leistungsschwächere Lernende, Gruppen mit Lernenden durchschnittlichen Niveaus und Gruppen für leistungsstärkere SuS geben konnte. Anhand der Feldnotizen wurde eine allgemeine Stabilität in den Gruppenstimmungen im zweiten Zyklus festgestellt. In den Gruppen der leistungsschwächeren SuS konnten die Teilnehmer*innen leichter gleichberechtigt arbeiten. So nahmen alle Gruppenmitglieder aktiv am kollaborativen Textschreiben teil. Am Ende des zweiten Zyklus wurde das Aktionsforschungsprojekt beendet, weil das anfängliche Problem der Lernenden in Bezug auf fehlendes Lehrerfeedback zu ihren Textproduktionen sowie die im Laufe des Prozesses aufgetauchten Probleme zum Medieneinsatz und zur Gruppenatmosphäre adressiert wurden.

Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag über den durchgeführten Aktionsforschungsprozess mit den dank der mehrfachen Lehrerfeedbacks produzierten Texten ist ein Beweis dafür, dass Textfeedback im sekundarschulischen Großgruppenkontext möglich ist. Die Aktionsforschung ist eine gute Alternative zur Adressierung auftretender Probleme im Großgruppenunterricht

durch den Kreislaufprozess. Sie eröffnet einen neuen, vielversprechenden Forschungsanlass für kamerunische bzw. afrikanische Lehrkräfte. Die Großgruppe muss nicht mehr als Fatalität aufgefasst werden, sondern als eine wissenschaftlich-didaktische Gelegenheit, die den Lehrkräften die Möglichkeit verleiht, das eigene unterrichtliche Geschehen zu erforschen und zu reflektieren. So kann jede Lehrkraft die Großgruppe vor Ort systematisch untersuchen, Problemlösungsstrategien entwickeln und ihre Ergebnisse zum Erfahrungsaustausch veröffentlichen.

Auf der didaktischen Ebene stellt sich der Einsatz von digitalen Medien (hier der Computer) in Großgruppen als ein Problemlösungsmittel für erfolgreiches formatives Textfeedback dar. Es wäre unmöglich gewesen, diese AF mit analogen Medien (Tafel, Kreide, Hefte, Kuli) durchzuführen. So hat der Einsatz des digitalen Mediums Computer es ermöglicht, die erzeugten Texte und Dokumente zu speichern, auf Wechseldatenträger abzuspeichern, leicht zu dokumentieren, zusammenzustellen, zu be- und überarbeiten und zu Forschungszwecken zu veröffentlichen. Seitens der Lernenden hat die Computerbedienung die Arbeit in Gruppen erleichtert, indem Streichungen oder schlecht lesbare Handschrift, die mit der Verwendung von Papier einhergehen, beseitigt wurden.

Allerdings muss die Lehrkraft mit Problemen und Störfaktoren rechnen, die mit dem Medieneinsatz einhergehen. So muss sie neben den üblichen in der Theorie schon besprochenen Management-Problemen auch Strategien entwickeln, um den technischen und computerbedingten Störfaktoren wegen der mangelhaften infrastrukturellen Ausrüstung Subsahara-Afrikas zu begegnen.

Außerdem muss zugegeben werden, dass sich das Textfeedback mit dem Computerprogramm Microsoft Office Word als anstrengend für die forschende Lehrkraft erwiesen hat, denn die produzierten Texte mussten jedes Mal abgespeichert werden und von den PCs im Computerraum auf den Laptop der Lehrkraft zum asynchronen Feedbackgeben und umgekehrt hin und her übertragen werden. Deshalb ein Plädoyer an die Bildungspolitik*innen und die Behörden, die Schulen besser auszustatten und mit Internet zu versorgen. Mit dem Internet würde den Lehrkräften ein breites Spektrum von Online-Tools für das Textfeedbacktraining zur Verfügung stehen, wobei die am Computer erzeugten Daten automatisch abgespeichert werden. So hätten die SuS im Großgruppenunterricht die Möglichkeit, mit Wikis zu arbeiten oder auch Werkzeuge von Google Docs mit der Möglichkeit eines telekollektiven Textschreibens zu nutzen.

Der Zugriff der Lernenden auf Computerfeedbacksysteme wie das automatisierte Feedback und das korpusbasierte Feedback würde es ermöglichen, hilfreiche Korrekturvorschläge zur Selbstkorrektur beim Textschreiben zu erhalten. Dank ihrer Anwendungsfreundlichkeit könnten diese internetgestützten Tools dementsprechend eine hilfreiche Alternative zum Feedback der Lehrkraft für mehr Lernautonomie bilden und zur Unterstützung des DaF-Unterrichts im Großgruppenkontext dienen.

Die Perspektive eines formativen Textfeedbackprozesses im Großgruppenunterricht lässt allerdings folgende Fragen offen: Kann das Dynamic Written Corrective Feedback im Großgruppenunterricht langfristig eingesetzt werden und zu tatsächlicher Schreibkompe-

tenz der Lernenden im FSU führen? Wie kompatibel sind effektives formatives Feedbackgeben – Respekt des vorgegebenen Lehrplans – Management von Großgruppe und Lern- und Lehrziele (= Erreichen einer Schreibkompetenz, Motivation der Lernenden zum Schreiben, Evaluation der Lernschritte)?

Literatur

- Abboud, Abdo (1988): Überlegungen zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit Großgruppen. In: *Zielsprache Deutsch*. 19. Jg. Heft 2. 17–21.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spahn, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. DOI: 10.36198/9783838547541.
- Bamba, Massiata (2012): *Seeking Effective Approaches to Teaching Large EFL Classes in the Ivory Coast*. Unveröff. Dissertation: Indiana University of Pennsylvania.
- Benbow, Jane/Mizrachi, Adela/Oliver, Dan/Said-Moshiro, Laisha (2007): Large Class Size in the Developing World. What Do We Know and What Can We Do? U.S. Agency for International Development. URL: www.equipl23.net/docs/EI_LargeClassrooms.pdf (Zugriff: 15.10.2017)
- Blatchford, Peter/Moriarty, Viv/Edmonds, Suzanne/Martin, Clare (2002): Relationships between Class Size and Teaching: A Multimethod Analysis of English Infant School. In: *American Educational Research Journal*. Vol. 39. No. 1. 101–132. DOI: 10.3102/00028312039001101.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2016): Aktionsforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl- Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke. 592–596.
- Borsch, Frank (2019): *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit (Lehren und Lernen)*. Stuttgart: W. Kohlhammer. DOI: 10.17433/978-3-17-034137-1.
- Busse, Vera (2016): Effektiv auf Schülertexte eingehen – aber wie? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Jg. 1. 11–13.
- Cheng, Xialong/Zhang, Lawrence Jun (2021): Teacher Written Feedback on English as a Foreign Language Learner's Writing: Examining Native and Nonnative English-Speaking Teacher's Practices in Feedback Provision. In: *Frontiers in Psychology*. Vol. 12. 1–16. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.629921.
- Chuepo Tcheumbeua, Brice Martial (2013): Anglophon, frankophon, kamerunisch? Schulsystem oder Schulsysteme in Kamerun heute und morgen. In: Schelle, Carla (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster: Waxmann. 119–125.
- Evans, Norman W./Hartshorn, James K./McCollum, Robb M./Wolfersberger, Mark (2010). Contextualizing Corrective Feedback in Second Language Writing Pedagogy. In: *Language Teaching Research*. Vol. 14. No. 4. 445–463. DOI: 10.1177/1362168810375367.
- Ferris, Dana R. (2003): *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: 10.4324/9781410607201.

- Guide pédagogique du programme d'études de l'Allemand Langue vivante II en classe de 4^{ème} et 3^{ème} et Second Cycle (2018): Document publié par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC).
- Hamann, Eva (2013): Große Klassen – große Klasse? Zum Umgang mit Großgruppen am Beispiel des Faches Deutsch an Sekundarschulen in Westafrika. In: Schelle, Carla (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster: Waxmann. 269–280.
- Hartshorn, James K./Evans, Norman W./Merrill, Paul F./Sudweeks, Richard R./Strong-Hause, Diane/Anderson, Neil J. (2010): Effects of Dynamic Corrective Feedback on ESL Writing Accuracy. In: *TESOL quarterly*. Vol. 44. No.1. 84–109. DOI: 10.5054/tq.2010.213781.
- Hess, Nathalie (2001): *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511732966.
- Hyland, Ken/Hyland, Fiona (2006): Feedback on Second Language Student's Writing. In: *Language Teaching*. Vol. 39. 83–101. DOI: 10.1017/S0261444806003399.
- ILO/UNESCO (1966): ILO-UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers.
- Jimakorn, Pattamawan/Singhasiri, Wareesiri (2006): Teachers' Beliefs Concerning Large-Class English Teaching at the University Level. In: *KMUTT Journal of Language Education*. Vol.9 (Special issue): Large Classes. 13–23. DOI: 10.61508/refl.v9iSpecial.114272.
- Kornacker, Julia/Venn, Miriam (2013): Einsatz aktivierender Methoden in der Hochschuldidaktik: Steigerung des Lernerfolges durch Aktivierung in Großgruppen. In: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil C. Lehrmethoden und Lernsituationen. Aktivierende Lehrmethoden*. URL: http://www.nhhlbibliothek.de/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=566 (Zugriff: 10.11.2016)
- Loo, Angelika (2017): Unterricht mit großen Lerngruppen. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 56. 3–9. DOI: 10.37307/j.2194-1823.2017.56.03.
- Loo, Angelika (2007): *Teaching and Learning Modern Languages in Large Classes*. Aachen: Shaker.
- Mbia, Claude-Marie-Roger (2007): *DaF-Unterricht in Afrika: Chancen, Grenzen und Möglichkeiten; am Beispiel Kameruns*. (unveröff. Dissertation). Pädagogische Hochschule Freiburg. URL: <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/5> (Zugriff: 04.09.2023)
- Merklinger, Daniela (2022): Beobachtungsprotokolle schreiben: Anforderungen und Stolperstellen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hrsg.): *Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf der Bearbeitung von Aufgaben*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-35355-1_3.
- Mombe, Delfim de Deus (2012): *Lehren und Lernen in Klassen mit hohen Schülerzahlen*. Neue Ansätze für eine zentrale Entwicklungsaufgabe des mosambikanischen Bildungssystems. Berlin: Logos.
- Ndethiu, Sophia M./Masingila, Joanna O./Miheso-O'Connor, Marguerite K./Khatete, David W./Heath, Katie L. (2017): Kenyan Secondary Teachers' and Principals' Perspectives and Strategies on Teaching and Learning with Large Classes. In: *Africa Education Review*. Vol.14. Issue 1. 58–86. DOI:10.1080/18146627.2016.1224573.

- Ngamassu, David (2005): Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun. In: *CORELA*. Numéro 1. Volume 3. Université de Poitiers. 1–23. DOI: 10.4000/corela.503.
- Norton, Lin S. (2009): *Action Research in Teaching and Learning (A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities)*. London/New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203870433.
- Obanya, Pai/Shabani, Juma/Okebukola, Peter (1998): *Guide in Teaching and Learning in Higher Education*. Module 5: Effective Teaching and Learning in Large Classes. Dakar: UNESCO Regional Office for Education in Africa (BREDIA).
- Padrós, Alicia (2017): Fachlexikon. In: *Fremdsprache Deutsch*. Jg. 56. 53–54.
- Pasigna, Aida L. (1997): Tips on How to Manage a Large Class. In: *Institute for International Research, Improving Educational Quality Project*. URL: <http://www.ieq.org/pdf/largeclass.pdf> (Zugriff: 27.10.2017)
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München: Oldenbourg Verlag. DOI: 10.1524/9783486719550.
- Reh, Sabine (2012): Beobachtung aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und ‚Re-writing‘. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. 115–129. DOI: 10.1007/978-3-531-18938-3_6.
- Shamim, Fauzia/Negash, Negussie/Chuku, Chinyere/Demewoz, Netsanet (2007): *Maximizing Learning in Large Classes: Issues and Options*. Addis Ababa, Ethiopia: British Council.
- Yang, Jianpei/Loo, Angelika (2007): Vom Notfall zur Innovation? Zur Großgruppendifdidaktik im chinesischen DaF-Unterricht. In: *German as a Foreign Language*. Heft 3. 73–90.
- Yazedjian, Ani/Kolkhorst, Brittany B. (2007): Implementing Small-Group Activities in Large Lecture Classes. In: *College Teaching*. Vol. 55. Issue 4. 164–169. DOI: 10.3200/CTCH.55.4.164-169.

Autor*innen

Gilbert Monthieu ist Doktorand an der Universität Yaoundé I (Kamerun) und Gymnasiallehrkraft für Deutsch als Fremdsprache. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mediendidaktik, Feedbackforschung, Großgruppendifdidaktik, Stilistik, kontrastive Linguistik und Kontaktlinguistik.

Maryse Nsangou ist Assoziierte Professorin an der Universität von Yaoundé I (Kamerun). Sie hat Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Bielefeld und Saarbrücken studiert. Sie forscht u. a. zum Fremdspracherwerb und akademischen Schreiben in multikulturellen Kontexten.

Textfeedback als Dialog

Ein Blick in die Black Box zwischen Feedback und Überarbeitung

Ella Grieshammer & Andrea Karsten

Abstract

Grundlage vieler empirischer Zugänge zu Textfeedback ist die Idee eines kausalen Zusammenhangs zwischen Feedback und späterer Textüberarbeitung. Unser Blick auf formatives Textfeedback in akademischen Kontexten ist dagegen von einer an Prozess und Interaktion interessierten Perspektive geprägt. Anhand theoretischer Überlegungen sowie durch exemplarische Analysen von zwei Fallbeispielen beleuchten wir die Frage, wie genau sich am Textfeedback Beteiligte zum Text, dem Feedback sowie möglichen Überarbeitungen positionieren. Bei unseren Fallbeispielen handelt es sich um transkribierte Gesprächssequenzen aus zwei unterschiedlichen Settings, in denen Promovierende mündliches, formatives, weitgehend kriterienunabhängiges Feedback zu Texten erhalten. Aus den Beobachtungen dieser Analysen ziehen wir erste Schlussfolgerungen für eine Theoriebildung zum Textfeedback, welche die Black Box zwischen Feedback und Überarbeitung als komplexen, ergebnisoffenen Dialog betrachtet.

Einleitung

Der schreibdidaktische Diskurs zum Textfeedback im deutschsprachigen Raum ist vielfältig und spiegelt unterschiedliche Verständnisse dieser Praxis. Bei der empirischen Erforschung von Textfeedback dominieren dagegen im deutschsprachigen Raum Perspektiven, die sich mit der Wirkweise von Textfeedback beschäftigen, insbesondere mit dem Effekt, den Textfeedback in verschiedener Form auf die Überarbeitung bzw. die Textqualität hat. Diesem Forschungsinteresse wird im Zuge der Forderung nach evidenzbasierter Schreibförderung besondere Relevanz eingeräumt (s. hierzu z. B. den Sammelband von Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff 2016 und die kritische Analyse von Scharlau/Klingsieck 2019). Mit unserem Beitrag möchten wir eine andere empirische Zugangsweise vorstellen, die mit einem dialogischen Verständnis von Textfeedback in Einklang steht. Ein solches dialogisches Verständnis prägt unserer Erfahrung nach bereits viele praktische Herangehensweisen an Textfeedback in unterschiedlichen Settings (Schreibberatung, Peer-Tutoring, Weiterbildung von Lehrenden etc.) in Schreibzentren und ähnlichen Einrichtungen an Hochschulen.

Hinter dem Interesse an der Wirkung von Textfeedback auf Textqualität steht die Annahme aus dem internationalen Diskurs um Feedback in Lehr-Lern-Settings, dass Feedback das Potenzial hat, den Abstand zwischen einer aktuellen und einer erwarteten Leistung der

lernenden Person zu verringern, den Sadler (1989) prägend als „gap“ bezeichnet hat. Beim Textfeedback orientiert sich dieses Ziel oft am Schreibprodukt und der Überwindung der Lücke zwischen einem noch nicht idealen Textentwurf und einem qualitativ hochwertigen, überarbeiteten Text. Wir vermuten hinter dieser Orientierung ein implizites Verständnis von Textfeedback als Wissensübermittlung von Feedback-gebenden an Feedback-empfangende Personen. Nachfolgende Forschungsansätze im Bereich des formativen Feedbacks betonen jedoch, dass Feedback kein bloßes Übermitteln von Wissen ist, sondern Lernenden Zugang zu relevanten Prozess- und Selbstregulationsstrategien ermöglicht (Hattie/Timperley 2007, Nicol/Macfarlane-Dick 2006). Diese Perspektive verschiebt den Fokus von der sprichwörtlichen Wissenslücke hin zu den Denk- und Handlungsprozessen der lernenden Person, die durch Feedback weiterentwickelt werden sollen. In diesem Verständnis hat Feedback eine „*feed forward*“-Funktion und gibt Antworten auf die Frage „Where to next?“ (Hattie/Timperley 2007). Aktuellere interaktionale Perspektiven gehen sogar noch einen Schritt weiter. So fragt Dann (2019: 359): „But what if the gap which feedback is designed to alter is explored differently, not as the gap in which knowledge and content is taught, learned and measured, but as an interactional space in which teaching and learning are co-constructed?“

Mit unserem Artikel verfolgen wir das Ziel, formatives Textfeedback in akademischen Kontexten unter einer solchen an Prozess und Interaktion interessierten Perspektive zu beleuchten. Als Forscherinnen aus den Bereichen der Angewandten Linguistik und der soziokulturell orientierten Sprachpsychologie haben wir uns intensiv mit relativ freien Formen formativen, im Gespräch verhandelten Textfeedbacks in unterschiedlichen Settings auseinandergesetzt (Grieshammer 2018, Karsten 2023a, 2024). Unser Interesse gilt dabei der Aushandlung des Feedbacks zwischen den Beteiligten und der Art und Weise, wie sich die Schreibenden selbst zum Feedback und zu ihrem Text in Beziehung setzen. Dabei interessieren uns auch die Denk- und Schreibprozesse, auf die sich Textfeedback bezieht und die möglicherweise durch das Feedback angeregt werden. Indem wir theoretisch und empirisch unseren Blick auf die sprachlichen Interaktionen im Textfeedback und auf dort beobachtbare Denkprozesse (d. h. auch: antizipierte oder rekonstruierte Textüberarbeitungsprozesse) richten – also einen explizit praxis- und prozessorientierten Fokus einnehmen –, versuchen wir die Black Box zwischen Textfeedback und Textüberarbeitung ein Stück weit zu öffnen, die sonst leicht als kausale Wirkungskette interpretiert wird.

Textfeedback als Dialog

Aufgrund unserer disziplinären Perspektiven begreifen wir das Besprechen von Textfeedback in erster Linie als Teil eines weiteren sozial und situativ situierten Dialogs. Dies bedeutet, dass wir es als mehr verstehen denn als Input, den Schreibende zur Überarbeitung bzw. Optimierung ihrer Texte erhalten und der zu einem vorhersagbaren Output führt. Als theoretische Ansätze für das Textfeedback geeignet scheint uns das interaktionale und dialogi-

sche Verständnis von Sprache, wie es z. B. in den Arbeiten von Bachtin (z. B. 1929/1985, 1953/2004) sowie der Konversationsanalyse und deren Bezugstheorien (Goffman 1980, Gumperz 1992, Bergmann 1981, Schegloff 1993) entwickelt wurde (Linell 1998, 2009). Dieses Verständnis umfasst eine Konzeption von Lernen und Entwicklung, die soziale Interaktion als Basis für komplexe kognitive Prozesse – zu denen wir ganz im Sinne der Schreibprozessforschung auch das Schreiben rechnen – annimmt (Vygotskij 1934/2002, Wertsch 1991).

Aus einer ähnlichen interaktionalen und dialogischen Perspektive schlägt Dann (2019) vor, Feedback generell als Beziehungskonzept (*relational concept*) mehr Raum zu geben und die Rolle der sprachlichen Interaktion dabei stärker zu berücksichtigen. Sie bezieht sich auf die Idee Bachtins (1953/2004), dass sich jede Äußerung auf eigene und fremde vorausgegangene Äußerungen bezieht und im Kontext dieser dialogischen Bezüge verstanden werden muss. In Bezug auf Textfeedback heißt dies zum einen, dass jede Feedbackäußerung mehr als ein bloßer Hinweis ist, was im Text zu überarbeiten sein könnte, und zum anderen, dass jede Feedback-empfangende Person auf ganz individuelle Weise auf Feedback antworten wird – in der Interaktionssituation selbst, einer möglichen anschließenden Textüberarbeitung und darüber hinaus.

Bedeutsam an der Idee der Relationalität ist, dass in Gesprächen nicht ein ‚reiner‘ Austausch von Information erfolgt, sondern dass mit jeder Äußerung immer auch eine soziale Positionierung der eigenen Person, der Gesprächspartner*innen und dessen, worüber gesprochen wird, stattfindet (Bachtin 1953/2004, s. auch den Forschungsdiskurs der Positioning Theory, Harré/Moghaddam 2003). Auch mit Blick auf Textfeedback erscheint uns interessant, wie sich Schreibende und Feedbackgebende positionieren: wie sie ihre Position gegenüber einander, aber auch dem Text, seinem Inhalt und dem Feedback gegenüber verdeutlichen. Wir gehen davon aus, dass solche Positionierungsprozesse jeder Reaktion auf Feedback inhärent sind.

Im Folgenden möchten wir mithilfe der Analyse von Gesprächsdaten Impulse für eine theoretische Konzeptbildung zum Textfeedback geben, die auf den skizzierten Überlegungen aufbaut. Im Zentrum dieser Überlegungen steht ein relationales Verständnis von Textfeedback. Wir nähern uns der Frage, wie Textfeedback aus dialogischer und relationaler Perspektive zu begreifen ist, indem wir aus unseren jeweiligen Korpora ausgewähltes Material zu formativem Textfeedback in akademischen Kontexten exemplarisch analysieren. Die beiden mit unseren Korpora abgedeckten und unten näher beschriebenen Feedbacksettings verstehen wir als beispielhaft für die vielen unterschiedlichen Möglichkeiten, wie Textfeedback im Rahmen von Schreibförderung an Hochschulen stattfindet. Analytisch betrachten wir unser Material unter dem Fokus der jeweiligen Positionierung der Beteiligten und verfolgen die Frage, welche Position(en) die Feedbacknehmenden und Feedbackgebenden in der Interaktion einnehmen. Besonders richten wir unser Augenmerk dabei darauf, wie sich Feedbacknehmende zum Feedback verhalten und sich in Bezug auf ihre Autorschaft und ihren Text positionieren. Wir möchten zeigen, wie vielfältig die Reaktionen auf Textfeedback sein können, welche Positionierungen dort stattfinden und verhandelt werden und

teils auch, welche interaktional geäußerten Denkprozesse und Pläne für Überarbeitung Feedback anstoßen kann.

Fallbeispiel Rebecca: Peer-Textfeedback zwischen Early Career Researchers

Bei der folgenden Materialsequenz handelt es sich um einen Auszug aus einem Peer-Feedbackgespräch zwischen den drei Early Career Researchers (ECR) Rebecca, Anne und Johanna,¹ welches videographiert und nach GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiert wurde. Stattgefunden hat das Feedbackgespräch zwischen Rebecca, Anne und Johanna im Rahmen einer schreibdidaktischen Weiterbildung für Lehrende. Textgrundlage sind Projektbeschreibungen der Qualifizierungsarbeiten der drei Forscherinnen. Die Schreibaufgabe war, eine zusammenfassende Inhaltsangabe für jedes Kapitel der Dissertation bzw. jeden Abschnitt eines qualifikationsrelevanten Papers zu schreiben, auch wenn diese Kapitel oder Abschnitte möglicherweise noch gar nicht verfasst worden sind. Hintergrundidee dabei war, den roten Faden bzw. die großen Argumentationslinien der jeweiligen Qualifikationsprojekte und -texte herauszuarbeiten. Im folgenden Materialauszug sind Teile des Gesprächs wiederge-

Abbildung 1

Fallbeispiel Rebecca

```

01:  Reb:  ich weiß überhaupt nicht ob ich die aufgabe richtig <<lachend>
        gemacht hab>
02:  Ann:  (ich glaub schon)
03:      ((alle lesen))
04:  Joh:  ich hätte noch hm zwei rückfragen,
05:      [und] zwar ähm
06:  Reb:  [mhm]
07:  Joh:  ((zeigt auf bildschirm))
08:      für die ähm für den ersten teil hier hattest du diese studie
        genannt,
09:      °h [ähm]
10:  Reb:  [mhm]
11:  Joh:  gib wirst du da noch weitere ähm studien zu durchführen,
12:      [=oder ist das quasi die (1.2) der der ausgangspunkt der ]
13:      [((zeigt erneut auf den bildschirm und blickt zu rebecca))]
14:  Reb:  ähm genau.
15:      also es ist eigentlich (-- der ausgangspunkt,
        (...))
16:  Joh:  [und dann ähm: wollte ich noch fra_achso ja genau.]
17:      [((schaut auf ihre notizen)) ]
18:      eigene studien
19:      das 1[hast du]1 damit auch schon 2[(-)]2 beantwortet,=ja,
20:  Reb:  <<nickend> 1[mhm] 1 2[mhm]2>
21:      [genau. ]
22:  Ann:  [gibt es denn] dazu schon eine empirische befundlage?
23:  Reb:  ((schüttelt den kopf))
24:      nein überhaupt [GAR nicht.]=nein.
25:  Ann:  [gar nicht ]
26:  Reb:  ((schaut zwischen anne und johanna hin und her))
27:      also deswegen war das für mich auch=diesen forschungsstand
        darstellen,
28:      ähm es gibt keinen forschungsstand in dem bereich,

```

1 Alle Namen sind Pseudonyme.

geben, in denen Anne und Johanna Feedback zu Rebeccas Projektbeschreibung geben. Ergänzt wurde das Material um nachfolgende Videokonfrontationsinterviews (Karsten 2017) zwischen einer der Autorinnen des vorliegenden Artikels und den ECR, die sich jeweils auf das Feedbackgespräch bezogen. Material aus diesem zweiten Erhebungsschritt ist hier nicht direkt wiedergegeben, doch fließen Hintergrundinformationen aus dem Videokonfrontationsinterview mit Rebecca in die Analyse mit ein.

Der erste Teil des Transkripts (01–03) bezieht sich auf einen Moment vor dem Peer-Feedback, während dessen die drei ECR ihre Texte gegenseitig lesen, um später dazu Feedback zu geben. Die spontane Äußerung Rebeccas zeigt, dass sie beim Lesen der beiden anderen Texte unsicher wird, ob sie die Schreibaufgabe richtig gelöst hat (01). Rebecca unterbricht mit ihrer Bemerkung das stille gleichzeitige Lesen der ganzen Gruppe.

Im zweiten Teil des Auszugs (04–15) steigt Johanna in das Feedback für Rebecca ein und kündigt zwei Fragen an (04). Die erste Frage betrifft die eigenen Studien Rebeccas: Johanna fragt, ob es nur die eine Studie gibt, die Rebecca bis dahin durchgeführt hat, oder weitere bzw. ob es weitere geben soll (08, 11–13). Johanna positioniert sich mit ihrer Ankündigung zweier Rückfragen und dem Zeigen auf Rebeccas Text als interessierte Leserin und ernsthafte Feedbackgeberin. Rebecca bestätigt, dass sie nur diese eine eigene Studie geplant hat (14–15). Sie positioniert sich hier als Promotionsanfängerin, was durch den Heckenausdruck „eigentlich“ und die etwas längere Pause (15) erkennbar wird – an einer anderen, hier nicht wiedergegebenen Stelle im Gespräch äußert sie auch explizit: „ich bin aber noch relativ am anfang“.

Im dritten Teil des Gesprächs (16–28) zitiert Johanna noch einmal ihre erste Frage, die sie als beantwortet kennzeichnet (18–19). Daraufhin – und bevor Johanna die angekündigte zweite Frage stellen kann – übernimmt Anne das Rederecht und fragt: „gibt es denn dazu schon eine empirische befundlage?“ (22). Diese Frage wird von Anne interaktiv als relevant gesetzt, weil Anne das Feedbackgeben von Johanna unterbricht. Anne führt mit ihrer Frage eine neue Beschreibung dessen ein, was Teil der Schreibaufgabe gewesen sein könnte oder was von Leser*innen (bzw. ihr als Leserin) erwartet wird, nämlich die Wiedergabe einer „empirische[n] befundlage“ (22). Anne positioniert sich hier weniger als bloße Peer-Leserin und Feedbackgeberin, sondern als Fachleserin und -expertin. Erkennbar ist dies daran, dass sie Fachbegriffe wählt („empirisch“, „befundlage“, 22), mit denen sie sich als Teil von Rebeccas Fachcommunity an der Schnittstelle von Naturwissenschaften und empirischen Sozialwissenschaften positioniert. Sie nimmt sich zudem das Recht, die Verfolgung von Johannas kommunikativem Ziel – das Vermitteln von deren Feedbackbeobachtungen – zu unterbrechen. Damit positioniert sie ihren Feedbackbeitrag als besonders relevant für Rebeccas Text bzw. als Reformulierung und Konkretisierung von Johannas erster Frage aus fachlicher Perspektive. Rebecca verneint die Frage Annes, „nein überhaupt [GAR nicht.]=nein.“ (24), und unterstreicht dies mit einem Kopfschütteln (23). Ihre dann folgende Äußerung legt nahe, dass sie der Auffassung ist, Ziel der Aufgabe sei, den Forschungsstand darzustellen. Die Infinitivkonstruktion „diesen forschungsstand darstellen“ (27) verweist darauf, dass Rebecca hier die – so nicht formulierte, sondern von ihr so interpretierte – Aufgabenstellung

reformuliert. Im nachfolgenden Videokonfrontationsinterview bestätigt Rebecca den Eindruck, dass sie selbst die Aufgabenstellung so interpretiert hat, obwohl ein Forschungsstand nicht explizit Teil der gestellten Schreibaufgabe war. Rebecca identifiziert im Interview den Vergleich zwischen den Texten von Johanna und Anne und ihrem eigenen als Grund für diese Erwartung an ihren eigenen Text. Im Feedbackgespräch gehört Rebeccas Benennung des Erwarteten als „forschungsstand“ zum selben semantischen Bereich wie Annes Formulierung „empirische befundlage“ und referiert so möglicherweise auf Annes Frage in Zeile 22 zurück bzw. wird von dieser beeinflusst. Direkt im Anschluss spiegelt Rebecca eine Antwortreaktion auf ihre Interpretation der Aufgabenstellung: „es gibt keinen forschungsstand in dem bereich“ (28). Beide Äußerungen können als *adjacency pair* (also zwei Äußerungen, bei denen die erste Äußerung die zweite Äußerung bedingt, z. B. Frage – Antwort oder Beschwerde – Entschuldigung) innerhalb eines Dialogs von Rebecca mit sich selbst gelesen werden, analog zu der interpersonalen Frage-Antwort-Sequenz zwischen Anne und Rebecca in Zeile 22 und 23–24.

Rebecca verhandelt in diesem dritten Abschnitt des Gesprächs zwei Positionierungen: einmal gegenüber den Erwartungen der Aufgabenstellung und einmal gegenüber ihren Feedbackgeberinnen, die beide Verwunderung darüber äußern, dass Rebecca in ihrem Text ihre Forschung nicht als auf einer größeren eigenen oder fremden Studienbasis aufbauend verortet. Während die beiden Fragen der Feedbackgeberinnen Anne und Johanna – „wirst du da noch weitere ähm studien zu durchführen, =oder ist das quasi die (1.2) der der ausgangspunkt“ (11–12) und „gibt es denn dazu schon eine empirische befundlage?“ (22) – offen gestellt sind und zumindest nicht explizit auf eine Norm referieren, zeigen Rebeccas Reaktionen, dass sie selbst eine Norm annimmt: Wie sich im Videokonfrontationsinterview bestätigt, interpretiert Rebecca beide Rückfragen als Formulierungen einer grundsätzlicheren akademischen Textnorm – nicht als interessierte, neutrale Nachfragen, die aus einer rein persönlichen Leseperspektive heraus motiviert sind oder die sich an der konkreten Aufgabenstellung für den Text ergeben. Es liegt die Vermutung nahe, dass Rebecca auch selbst eine Vorstellung dieser Textnorm ‚mitbringt‘, sie z. B. schon aus anderen Schreibkontexten kennt, und sie auf die hier vorliegende Aufgabenstellung übertragen hat.

Dieser unterstellten Norm gegenüber positioniert sich Rebecca auf verschiedene Weise. Zunächst zeigt sie sich als Schreiberin, die unsicher ist, ob sie die Aufgabenstellung richtig verstanden hat, und betont den Vergleich ihres eigenen Texts mit den Texten der beiden anderen. Innerhalb der Interaktion mit Anne und Rebecca kann dies auch die Funktion haben, eventuelles negatives Feedback (dahingehend, dass sie keinen Forschungsstand dargestellt und damit die Aufgabe ‚falsch‘ gelöst hat) vorwegzunehmen, was Teil eines interaktiven *facework* im Goffman'schen Sinne wäre (Goffman 1955). Eine zweite – mit der ersten eng verbundene – Positionierung Rebeccas ist die als Promotionsanfängerin, die zwar eine Entscheidung bezüglich der Menge an Studien getroffen hat, die sie durchführen möchte, diese Entscheidung aber noch nicht fest vertritt. Zum Ende der Sequenz positioniert sich Rebecca gegenüber den anderen dagegen eindeutig als Fachexpertin, die klare Aussagen über den Stand der Forschung zu ihrem Forschungsthema machen kann und deshalb auch

Gründe hat, warum sie keine Darstellung eines Forschungsstands in ihrem Text schreiben kann. Hier ließe sich vermuten, dass sich Rebecca von den beiden Feedbackgeberinnen nicht als Schreiberin, sondern als Forscherin adressiert fühlt. Sie antwortet auf die mit Fachbegriffen („studien“, 11; „empirische befundlage“, 22) versehenen Fragen aus ihrer Position als Expertin heraus und gibt eine klare Antwort: „nein überhaupt [GAR nicht.]=nein.“, (24).

Das Spannungsverhältnis innerhalb der Positionierungen Rebeccas im Gespräch zeigt, wie fragil das Selbstbewusstsein bei Forscher*innen in frühen Phasen ihrer wissenschaftlichen Karriere oft (noch) ist. Im Videokonfrontationsgespräch bestätigt sich der Eindruck, dass Rebecca das Lesen der Texte der beiden anderen stark verunsichert hat – möglicherweise mehr als das eigentliche Gespräch mit den beiden über ihren Text. Rebecca spiegelt die sprachliche und kognitive Handlung des Sich-Vergleichens beim Lesen der Texte von Anne und Johanna im Videokonfrontationsgespräch als Dialog mit sich selbst oder „inneren Dialog“ (vgl. Karsten 2014). Ein weiterer Hinweis auf einen inneren Dialog Rebeccas ist die dialogische Form von Positionierung und Gegen-Positionierung in den beiden Äußerungen „diesen forschungsstand darstellen“ (27) und „es gibt keinen forschungsstand in dem bereich“ (28), die oben als *adjacency pair* innerhalb eines Dialogs Rebeccas mit sich selbst interpretiert worden sind. Als Kontext für das Feedbackgespräch und für die Frage, wie Feedback und Textüberarbeitung zusammenhängen, ist Rebeccas innerer Dialog beim Schreiben und Lesen unbedingt mitzudenken. Wie Johannas und Annes Nachfragen im Feedbackgespräch auf Rebeccas Denken und Schreiben wirken, hat auch mit Rebeccas konkreter Vorgeschichte mit der eigenen und den beiden fremden Projektbeschreibungen und vermutlich auch mit weiteren früheren Schreib-, Lese- und Feedbackerfahrungen zu tun.

Fallbeispiel Carsten: Textfeedback im Rahmen einer universitären Schreibberatung

Bei der folgenden Sequenz handelt es sich um eine Schreibberatung zwischen einer Schreibzentrumsmitarbeiterin (SB, steht kurz vor Abschluss ihrer Promotion) und dem Doktoranden Carsten (C), der am Beginn seiner geschichtswissenschaftlichen Promotion steht und hierfür am Exposé arbeitet. Einen Entwurf des Exposés hat er der Beraterin, mit der er sich zum wiederholten Mal trifft, zugeschickt. Dieser liegt beiden im Gespräch ausgedruckt vor. Die folgende Sequenz des 44-minütigen Gesprächs setzt ca. 1 ½ Minuten nach Aufnahmebeginn ein und ist nach den HIAT-Konventionen (Ehlich/Rehbein 1976) transkribiert, die um eigene Transkriptionszeichen für nonverbale Kommunikation ergänzt wurden:

Abbildung 2

Fallbeispiel Carsten Teil 1

	42 [01:28.1]	43 [01:30.1]	44 [01:32.1]	45 [01:34.1]
[supp/akz]		betont		
SB [v]	auch schon so ... Ähm hier kam bei mir dann die Frage auf: ... Also so/ ... Du sagst ja,			
SB [Blick]		Text		Text
SB [Text]		<zeigt	zeigt	
C [Blick]		Text		Text
	46 [01:36.1]	47 [01:38.1]	48 [01:40.1]	
SB [v]	der is vergessen worden, ne, ... obwohl er ... an und für sich so jemand war, der sehr			
SB [Blick]		Text	Text	
SB [Text]	zeigt		zeigt>	
SB [nv]			hebt Hand	
C [Blick]		Text	Text	
	49 [01:42.1]	50 [01:44.1]		
SB [v]	wichtig war	und ne ganze Menge gemacht hat. ... Ähm und gibt es		
SB [Blick]		Text		
SB [Text]			<zeigt	
SB [nv]	und dreht Handfläche nach oben,	führt Hand zum Körper zurück		
C [v]			Ja	
	51 [01:46.7]	52 [01:48.7]	53 [01:50.7]	
[supp/akz]		betont		
SB [v]	Vermutungen, warum er vergessen wurde? Also wie es dazu kam?			
SB [Blick]	Text	<RS	RS	
SB [Text]		zeigt>		
SB [nv]		hebt Hand zum Gesicht		
C [v]			... Eigentlich,	
C [Blick]	Text		Text	
C [nv]			schüttelt ganz leicht den	
	54 [01:52.7]	55 [01:54.7]		
SB [Blick]	<Text	<RS		
C [v]	überhaupt nich. ((1,5s)) Also,	((2,5s)) ich mein, geflohen sind sie		
C [Blick]		<SB		
C [nv]	Kopf	schüttelt Kopf heftiger, wegwerfende Handbwg.		
	56 [01:57.9]	57 [01:59.9]		
SB [v]	Hm			
SB [Blick]	<Text			
SB [nv]	nickt			
C [v]	letztlich irgendwie alle.	((1,5s)) Es gab in den sechziger Jahren ne große		
C [Blick]	<Text			
C [nv]		schüttelt Kopf leicht		
	58 [02:02.6]	59 [02:04.6]		
SB [v]		Hm		
SB [Blick]	Text	Text		
SB [nv]		nickt	nickt ganz	
C [v]	Renaissance der Ideen von [AutorB] zum Beispiel (oder) [AutorC] zum Beispiel			
C [Blick]	<SB	<Text		
C [nv]		schüttelt Kopf		
	60 [02:06.8]	61 [02:08.8]		
SB [v]		... Hm ((1,5s)) Okay.		
SB [Blick]		Text		
SB [nv]	leicht			
C [v]	((unverständlich, 0,5s)) Aber warum jetzt grad [AutorA] nicht...		Ten-	
C [Blick]		<SB	<Text	
C [nv]	leicht			

Abbildung 3

Fallbeispiel Carsten Teil 2

	62 [02:10.8]			
SB [nv]	setzt sich auf Stuhl zurecht			
C [v]	,Tendenziell würd ich sagen, weil er doch immer eher auf lokaler Ebene gehandelt hat			
C [Blick]	<SB			
	63 [02:12.9]	64 [02:14.9]	65 [02:16.9]	66 [02:18.9]
SB [v]	Hm...		Okay...	
SB [Blick]	Text			
C [v]	als, als jetzt ((2,5s)) [Autor B] oder so, aber... ((2,5s)) Vielleicht, vielleicht bau ich da			
C [Blick]	<Text		Text	
C [nv]	schüttelt leicht den Kopf			
	67 [02:20.9]			68 [02:22.9]
SB [v]	Ja!			
SB [Blick]	<RS		RS	
SB [nv]	nickt kurz		nickt leicht	
C [v]	noch son Satz ein, dass er eher so an, an, an zweiter Stelle oder nicht immer in vorderster			
C [Blick]			<SB <0	<SB
C [nv]	Handbewegung		Handbewegung	
	69 [02:24.9]	70 [02:26.9]		
SB [v]	Hm... Hm...			
SB [Blick]	<Text			
SB [nv]	nickt	nickt		
C [v]	Reihe irgendwie agiert hat. • Oder...			
C [Blick]	<Text			
C [Text]	<zeigt			

Zu Beginn der Sequenz fällt auf, dass die Beraterin sich als interessierte Leserin des Exposé positioniert. Sie gibt zu erkennen, dass sie den Text gelesen hat, was bei ihr zu einer inhaltlichen Frage geführt hat (43–53). In ihrer Paraphrase des Textausschnitts deutet sich bereits eine Zuschreibung von Expertise an Carsten an: Sie spricht ihm die Autorschaft zu („du sagst ja“, 45) und deutet durch den Verweis auf den im Exposé dargestellten Widerspruch an (A war wichtig und hat viel gemacht vs. A ist in Vergessenheit geraten), dass Carsten ein relevantes und interessantes Thema bearbeitet. Ihre umgangssprachliche Zusammenfassung des Textausschnitts setzt zugleich einen Rahmen für das Verhältnis zwischen den beiden und für den Umgang mit dem Text: Sie positioniert sich nicht als Expertin, z. B. für Exposés, die den Text vielleicht eher wissenschaftssprachlich zusammengefasst hätte (mit Worten wie „Bei der Forschungslücke gehst du auf die fehlende Berücksichtigung von Autor A im Diskurs X ein“). Letzteres zeigt sich auch in ihrer daran anschließenden Frage („Gibt es Vermutungen [...]? Also wie es dazu kam?“, 50–52), die ebenfalls umgangssprachlich gestellt ist und zu der ebenso wissenschaftssprachliche Alternativen denkbar wären.

In Carstens darauffolgenden Äußerungen zeigt sich deutlich, dass er an sich als Experten für sein Thema die Anforderung gestellt sieht, auf ihre Frage eine für beide zufriedenstellende Antwort zu geben. Interessant sind die vier Schritte, in denen er diese kommunikative Aufgabe bearbeitet.

Im ersten Teil der Antwort („Eigentlich, überhaupt nicht“, 53–54) reagiert er nach einer sehr kurzen Pause vermutlich spontan. Formell passt diese Antwort zur Frage der Beraterin, die als geschlossene Frage gestellt war. Auch die Gestaltung der Antwort ist zur Frage passend, da auch er im Zusammenhang mit der Spontanität der Äußerung auf Syntax- und Registerebene umgangssprachlich formuliert. Dass bei ihm vermutlich der Eindruck entsteht, die an ihn gestellte kommunikative Aufgabe trotz der Geschlossenheit der Frage nicht adäquat bearbeitet zu haben, legen zum einen die geringe Lautstärke in der Antwort sowie der nach einer Pause von 1,5 Sekunden folgende Planungsindikator „Also“ (54) nahe.

Der zweite Teil der Antwort („ich mein, geflohen sind sie letztlich irgendwie alle. ((1,5s)) Es gab in den sechziger Jahren ne große Renaissance der Ideen von [AutorB] zum Beispiel (oder) [AutorC] zum Beispiel ((unverständlich, 0,5s)) Aber warum jetzt grad [AutorA] nicht...“, 54–60) beginnt mit einer längeren Pause von 2,5 Sekunden. Diese lässt darauf schließen, dass er eine Antwort plant, die ihm adäquater erscheint, in dem Sinne, dass die an ihn gestellten kommunikativen Anforderungen erfüllt werden (Carsten als Experte für Autor A soll Begründungen liefern, warum dieser in Vergessenheit geraten ist). Was darauf folgt, lässt sich als Variante lauten Denkens beschreiben: Die Ausführungen sind ohne inhaltliches Wissen schwer einzuordnen; so ist ohne Kontextwissen nicht klar, wer mit „sie“ (55) gemeint ist. Im Zusammenhang mit mehrfachen Pausen lässt dies vermuten, dass die kommunikative Funktion dieser Äußerungen nicht primär darin besteht, der Schreibberaterin eine Antwort zu geben, sondern darin anzuzeigen, dass Carsten noch immer mit dem Finden und Planen einer geeigneten Antwort beschäftigt ist. Auch das mal stärkere, mal leichtere Kopfschütteln kann als ein Indiz für ein Nachdenken zu werten sein. Interessant ist auch, dass er ihre Frage am Ende von Segment 59 wiederholt, aber vor dem Hintergrund seiner Ausführungen zuvor (viele andere Autoren, die anscheinend mit Autor A in Verbindung standen, sind nicht in Vergessenheit geraten) mit einem neuen Fokus verbindet („Aber warum jetzt grad Autor A nicht“). In dieser Wiederholung deutet sich an, dass die Frage für ihn hohe Relevanz besitzt, so dass er sie – auch hier wieder aus seiner Expertenposition heraus – gern beantworten würde. Auffällig ist, dass Carsten trotz seiner Äußerungen, die für lautes Denken sprechen, immer wieder den Blick zur Beraterin lenkt. Welche Rolle ihr als Zuhörerinnen zukommt, ist anhand der Daten nicht klar zu belegen: Möglicherweise handelt es sich beim Blickkontakt um eine Bestätigung, dass er ihre Frage als relevant betrachtet, eventuell auch um eine Überprüfung ihrer Reaktion auf seine Antwortversuche.

Im dritten Teil (60–64) entsteht nach einer Hörerrückmeldung der Beraterin eine kurze Pause von 1,5 Sekunden, die diese mit der ersten verbalen Reaktion („Okay“, 61) auf seine Antwortversuche beendet. Dieses „Okay“ lässt sich so interpretieren, dass sie seine Versuche, ihre Frage zu beantworten, anerkennt, ihn an dieser Stelle aber aus der kommunikativen Verantwortung entlassen möchte, weiter nach Antworten zu suchen. Hier kommt es zu einer Überlappung (61), als Carsten zu einem weiteren Teil seiner Antwort ansetzt: Er beantwortet an dieser Stelle die Frage, die die Beraterin nur indirekt gestellt hatte, nämlich danach, warum Autor A vergessen wurde (ihre geschlossene Frage hatte lediglich auf das Vorhandensein einer Vermutung abgezielt). Dabei leitet er seine Beantwortung sehr vor-

sichtig ein mit „Tendenziell würd ich sagen“ (61), was zum einen der Rahmung der Frage durch die Beraterin („Vermutungen“, 50) entspricht, zum anderen dem Anspruch geisteswissenschaftlicher Texte, in denen viel mit Heckenausdrücken gearbeitet wird. Zugleich entspricht diese Vorsicht sicherlich seinem persönlichen Empfinden der (Un-)Sicherheit, mit der er diese Aussage treffen kann, denn offensichtlich ist er erst im Rahmen dieses Turns zu dieser Einschätzung gekommen. Dass sein Denkprozess noch nicht ganz abgeschlossen ist, zeigen eine weitere Pause von 2,5 Sekunden (63), eine weitere eher umgangssprachliche Unsicherheitsmarkierung („oder so“, 64) sowie im Anschluss eine weitere ähnlich lange Pause.

Auch hier setzt die Beraterin erneut ein mit „Okay“, um den Turn zu übernehmen. Es kommt jedoch erneut zu einer Überlappung eines neuen Redebeitrags von Carsten (65). In diesem erfolgt im Vergleich zur aufwändigen Erarbeitung der Antwort ein schneller Transfer des Gesagten auf den Text: Carsten verlässt hier die Inhaltsebene und positioniert sich nun als Autor seines Textes. Denn die Aussage „Vielleicht, vielleicht bau ich da noch son Satz ein“ enthält eine deutliche Planung der Textüberarbeitung. Bei der Erläuterung, was der Satz beinhalten soll, übernimmt er nicht exakt die Überlegung aus der Äußerung vorher („weil er doch immer eher auf lokaler Ebene gehandelt hat“, 62). Stattdessen fügt er dieser Erklärung einen neuen Aspekt hinzu, indem er ausführt: „an zweiter Stelle oder nicht immer in vorderster Reihe irgendwie agiert hat“ (68–69). Dass er hier zwei Alternativen nennt und eine Mischung aus wissenschaftssprachlichem („agiert“) und umgangssprachlichem („eher so“, „irgendwie“) Register verwendet, zeigt, dass die Planung dieses einzufügenden Satzes noch nicht abgeschlossen ist – was angesichts der Erarbeitung in den vorangegangenen Sequenzen wenig überrascht.

Zusammenfassend kann diese Sequenz mit Blick auf die Positionierungen der Beteiligten so beschrieben werden, dass Beraterin und Ratsuchender zueinander komplementäre Positionen einnehmen bzw. diese einander wechselseitig zuschreiben: Die Beraterin adressiert Carsten als Experten und nimmt selbst die Position der interessierten Leserin ein. Carsten übernimmt die von ihr vorgesehene Position, indem er in den ersten Antwortäußerungen (53–65) seine Expertise zum Promotionsthema aktiviert und aus dieser heraus ihre inhaltliche Frage beantwortet. Im letzten Teil der Antwort (66–69) positioniert er sich zudem als Autor, indem er Konsequenzen seiner Antwort für die weitere Bearbeitung des Textes ableitet. Entscheidend für das Gelingen dieser Zuschreibung von Positionen und damit einhergehenden Verantwortlichkeiten (sowohl für kommunikative Aufgaben im Gespräch als auch für den Umgang mit dem Text) scheint die gemeinsame Relevanzsetzung des von der Beraterin angesprochenen Aspektes. Dies lässt sich auch vor dem Hintergrund des weiteren Datenmaterials argumentieren: Bei weitem nicht alle Sequenzen dieses Gesprächs, in denen die Beraterin Feedback zu Carstens Exposé-Entwurf gibt, sind so produktiv wie die hier gezeigte. Sequenzen, in denen Carsten wenig oder kaum bzw. defensiv auf ihre Rückmeldungen reagiert, lassen vermuten, dass er ihre Relevanzsetzung hinsichtlich eines zu überarbeitenden Aspekts nicht teilt.

Schluss

Beide Fallbeispiele haben gezeigt, dass Textfeedbackgespräche und insbesondere Rückfragen von Feedback-Gebenden einen Möglichkeitsraum für folgende Schreib-, Denk- und Überarbeitungsprozesse eröffnen. Diesen Raum können Feedback-Empfänger*innen auf unterschiedliche Weise füllen, je nachdem, wie sie die Äußerungen der Feedback-Gebenden interpretieren und wie sie sich dann im Gespräch und im weiteren Schreiben zu ihnen verhalten. So zeigt etwa die Analyse von Rebeccas Fallbeispiel, dass Schreibende und Lesende sich selbst und andere auf ganz verschiedene Weise positionieren, z. B. als Peer oder als Stellvertreter*in einer Fachgemeinschaft, als Expert*in oder Anfänger*in etc. An diese Positionierungen sind unterschiedliche Erwartungen und Normen geknüpft, die – genauso wie die Positionierungen selbst – oft heterogen sind. In Textfeedbackgesprächen kommen diese sozialen Dynamiken zum Vorschein, selbst wenn sie teils nur implizit verhandelt werden. In Carstens Fallbeispiel hingegen sind Sequenzen lauten Denkens und Planens mit Blick auf eine Überarbeitung auffällig. Diese lassen vermuten, dass Textfeedback besonders dann inhaltliche Überlegungen und sogar die Planung von Textüberarbeitung anregen kann, wenn die Schreibenden als Expert*innen adressiert werden und bereit sind, diese Position zu übernehmen, und wenn sie den angesprochenen Feedbackaspekt als ebenfalls für ihren Text relevant empfinden.

Diese empirischen Einblicke in authentische Feedbackgespräche machen deutlich, dass Textfeedback dialogisch und für ein kausalistisches Verständnis vermutlich zu komplex ist. Auf Basis unserer Forschung sind wir deshalb skeptisch, ob Textfeedback, zumindest wenn es in einem weitgehend kriterienunabhängigen Dialog stattfindet, sich als Untersuchungsgegenstand für evidenzbasierte Forschung eignet. Während die Wirkungsforschung zu Textfeedback einen kausalen Zusammenhang zwischen Input (Feedback) und Output (Textüberarbeitung) annehmen muss, scheint es uns passender, Textfeedback als interaktionale Arena zu verstehen. Dort werden komplexe und sozial situierte Lernprozesse und die Entwicklung sozialer Positionierungen vollzogen und angestoßen. In einem solchen Verständnis kann Feedback, das auf den Abstand zwischen einem aktuellen und einem möglichen Entwicklungsstand abzielt, in Verbindung mit Vygotskijs Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij 1931/1992) gebracht werden (s. auch Dann 2019). Es ist dann als dialogische Interaktion zu sehen, die den Lernenden Zugang zu relevanten Praktiken ermöglicht, indem Interaktionspartner*innen und Lernende gemeinsam in einem Übergangsbereich handeln zwischen dem, was die Lernenden schon allein können, und dem, was sie zunächst noch nur in der Interaktion mit kompetenteren Partner*innen vermögen.

Hier scheint uns zudem ein Gedanke aus der systemischen bzw. lösungsfokussierten Beratung hilfreich zu sein (zum Einsatz entsprechender Methoden in der Schreibberatung siehe auch Karsten 2023b, Lange/Wiethoff 2014, Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014, Semmler 2013): Komplexe Systeme lassen sich nur anstoßen, es ist jedoch unmöglich, zielgerichtet in sie zu intervenieren (von Schlippe/Schweitzer 1996). Für das Textfeedback kon-

kret bedeutet das: Als Feedbackgebende wissen wir nicht, welche Denk-, Positionierungs-, Schreib-, Überarbeitungs- oder auch emotional-motivationalen Prozesse wir bei den Feedbacknehmenden anstoßen. Auch wenn Regeln für konstruktives Textfeedback eine gute Orientierung liefern können, kann der Effekt von Textfeedback sehr unterschiedlich ausfallen.

Literatur

- Bachtin, Michail M. (1929/1985): *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Bachtin, Michail M. (1953/2004): Das Problem der sprachlichen Gattungen. In: Ehlich, Konrad/Meng, Katharina (Hrsg.): *Die Aktualität des Verdrängten*. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jahrhundert. Heidelberg: Synchron. 447–484.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2016): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann. 9–52.
- Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Kreitz, David (2014): Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung. In: *Journal der Schreibberatung*. Jg. 8. 1–13. DOI: 10.3278/JOSI40IW.
- Dann, Ruth (2019): Feedback as a Relational Concept in the Classroom. In: *The Curriculum Journal*. Vol. 30. No. 4. 352–374. DOI: 10.1080/09585176.2019.1636839.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte*. Jg. 45. 21–41.
- Goffman, Erving (1955): On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: *Psychiatry*. Vol. 18. No. 3. 213–231. DOI: 10.1080/00332747.1955.11023008.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. In der Übersetzung von Hermann Vetter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grieshammer, Ella (2018). *Textentwürfe besprechen*. Analysen aus der akademischen Schreibberatung. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004644w.
- Gumperz, John (1992): Contextualization Revisited. In: Auer, Peter/DiLuzio, Aldo (Hrsg.): *The Contextualization of Language*. Amsterdam u. a.: Benjamins. 39–53. DOI: 10.1075/pbns.22.04gum.
- Harré, Rom/Moghaddam, Fathali (Hrsg.) (2003): *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport (CT): Praeger. DOI: 10.5040/9798216187646.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*. Vol. 77. No. 1. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.

- Karsten, Andrea (2014): Schreiben ist Dialog. Ergebnisse und Implikationen einer Studie zum ‚schreibbegleitenden‘ Sprechen. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Jg.8. 46–57. DOI: 10.3278/JOSI40IW046.
- Karsten, Andrea (2017): Videokonfrontation als Methode für die angewandte Schreibforschung. Zwischen Investigation und Intervention. In: Brinkschulte, Melanie/Kreitz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv Publikation. 63–84.
- Karsten, Andrea (2023a): Schreiben als Wissensproduktion? Eine Mikroanalyse der Vieltimmigkeit akademischer Selbstbildung und Enkulturation. In: Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hrsg.): *Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule*. Opladen u. a.: Barbara Budrich. 47–64. DOI: 10.2307/jj.7013074.6.
- Karsten, Andrea (2023b): Wie hängen Schreiben und Identität zusammen? Schreibberatung als Raum für die Thematisierung und Entwicklung eines ‚Dialogical Self‘. In: Wetschannow, Karin/Unterpertinger, Erika/Kuntschner, Eva/Huemer, Birgit (Hrsg.): *Neue Perspektiven auf Schreibberatung*. Wien: Böhlau. 141–157. DOI: 10.7767/9783205217169.141.
- Karsten, Andrea (2024): Voices in Dialogue: Taking Polyphony in Academic Writing Seriously. In: *Written Communication*. Vol. 41. No. 1. 6–36. DOI: 10.1177/07410883231207104.
- Lange, Ulrike & Wiethoff, M. (2014): Systemische Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagen zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich. 283–299.
- Linell, Per (1998): *Approaching Dialogue*. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives. Amsterdam u. a.: John Benjamins. DOI: 10.1075/impact.3.
- Linell, Per (2009): *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte: Information Age.
- Nicol, David/Macfarlane-Dick, Debra (2006): Formative Assessment and Self-regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. In: *Higher Education*. Vol. 31. No. 2. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
- Sadler, D. Royce (1989): Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. In: *Instructional Science*. Vol. 18. 119–144. DOI: 10.1007/BF00117714.
- Scharlau, Ingrid/Klingsieck, Katrin B. (2019): Zur Positionierung der Forschung an Schreibzentren. In: Hirsch-Weber, Andreas/Loesch, Cristina/Scherer, Stefan (Hrsg.): *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?* Weinheim u. a.: Beltz (Juventa). 207–226.
- Schegloff, Emanuel A. (1993): Conversation Analysis and Socially Shared Cognition. In: Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stephanie D. (Hrsg.): *Perspectives on Socially Shared Cognition*. 2. Aufl. Washington: APA. 150–171. DOI: 10.1037/10096-007.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Jg. 10. 353–402.
- Semmler, Jan (2013): Therapeutische Elemente in der Schreibberatung. Möglichkeiten und Grenzen. In: Doleschal, Ursula et al. (Hrsg.): *Writing Across the Curriculum at Work. Theorie, Praxis und Analyse*. Berlin u. a.: Lit Verlag. 199–224.

- von Schlippe, Arist/Schweitzer, Jochen (1996): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: V&R.
- Vygotskij, Lev S. (1931/1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Aus dem Russischen übertragen von Regine Kämper. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Alexandre Métraux. Berlin u. a.: Lit Verlag.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wertsch, James V. (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard: Harvard University Press.

Autor*innen

Ella Grieshammer, Dr. phil., leitet das Internationale Schreiblabor der Universität Göttingen und ist zurzeit 1. Vorsitzende der gefsus. Zu ihren (Forschungs-)Interessen zählen das Sprechen über Schreiben und Texte, mehrsprachige Schreibprozesse, theoretische Grundlagen der (Schreib-)Beratung sowie Schreiben mit KI-Unterstützung.

Andrea Karsten, Dr. phil., ist Koordinatorin des Kompetenzzentrums Schreiben an der Universität Paderborn und verantwortet dort die schreibdidaktischen Angebote für Promovierende und Lehrende. Ihre Forschungsinteressen umfassen individuelle und fachkulturelle Schreibpraktiken von (Post-)Doktorand*innen, qualitative Schreibforschungsmethoden und die Entwicklung einer reflexiven Schreibwissenschaft.

Feedbackkultur durch Textfeedback unter Studierenden anregen?¹

Eindrücke aus einem Lehr-Lern-Projekt an der Hochschule Bremen

Anna Kaim

Abstract

Textfeedback wird im schreibwissenschaftlichen Diskurs häufig eine zentrale Funktion bei der Verbesserung von Texten zugeschrieben. Im vorliegenden Artikel wird der Nutzen von Textfeedback auf der Peer-Ebene ausgelotet, da diese einen Austausch auf Augenhöhe ermöglicht. Erste Ergebnisse aus dem Projekt *(Digitale) Peerfeedback-Kulturen* an der Hochschule Bremen deuten darauf hin, dass dieses Peerfeedback die internen Feedbackprozesse der Studierenden stärkt und das Teilen von Textentwürfen erleichtert. Der Artikel skizziert das dem Projekt zugrunde liegende Feedbackverständnis und beschreibt dann das Lehr-Lern-Projekt. Abschließend werden die Ergebnisse der Evaluation des Projekts vor dem Hintergrund der Etablierung einer Feedbackkultur diskutiert.

Einleitung

Feedback kann Reflexionen zu eigenen Lern- und Arbeitsprozessen anstoßen (vgl. z. B. Gloystein/Wachtel 2022: 190). An dieses Potenzial will das im Folgenden beschriebene Projekt an der Hochschule Bremen anknüpfen. Ziel ist es, Studierende im ersten Semester an das Studium sowie das wissenschaftliche Arbeiten heranzuführen und eine Feedbackkultur zu etablieren. Diese soll besonders durch die Verankerung von Peerfeedback im Seminarverlauf angeregt werden, wobei Feedback als interaktiver Prozess verstanden wird. Im Rahmen der Evaluation des Projekts wird der Nutzen des Peerfeedbacks für die Arbeits- und Schreibprozesse der Studierenden durch eine standardisierte Online-Befragung ausgewertet. Die Ergebnisse legen nahe, dass Peerfeedback dazu beitragen kann, die Reflexionsprozesse der Studierenden anzuregen und den Austausch auf Peerebene zu fördern. Gleichzeitig müssen diese Feedbackprozesse für eine erfolgreiche Durchführung didaktisch angemessen angeleitet werden.

¹ Ich danke den anonymen Reviewer*innen, die diesen Text mit ihren Kommentaren um ein Vielfaches besser gemacht haben.

Zunächst lege ich das dem Projekt zugrunde liegende Feedbackverständnis dar. Anschließend stelle ich das Lehrkonzept mit einem Fokus auf die neu eingeführten Peerfeedbacksituationen vor. Zum Abschluss diskutiere ich, inwieweit aus dem Projekt heraus eine offene Feedbackkultur kultiviert werden kann.

Feedback als interaktiver Prozess

Feedback wird im Allgemeinen als eine Rückmeldung verstanden (Dainton 2018: 11). Summatives Feedback wird am Ende und formatives Feedback im Laufe eines Arbeitsprozesses gegeben und kann so das Endprodukt noch beeinflussen. Proaktives Feedback wird vor Beginn eines Arbeitsprozesses eingeholt (Dainton 2018: 47 f.). Im Projekt liegt der Fokus auf formativem Feedback, um die Studierenden in ihrem Lernprozess zu unterstützen.²

Die Ergebnisse von Forschung zu Feedback in der Hochschule sind widersprüchlich (Ajajwi et al. 2022: 1343). Aspekte wie die Beziehung zwischen der Feedbackverarbeitung durch Studierende und Veränderungen in Prüfungsergebnissen sind bislang ungeklärt (Ajajwi et al. 2022: 1344). Zudem scheint die Effektivität von Feedback immens zu schwanken (Hattie/Wollenschläger 2014: 135). Sie ist sowohl von der Person abhängig, die Feedback gibt, als auch von der, die es annimmt (Hattie/Wollenschläger 2014: 142). Dies weist auf die Interaktivität von Feedbackprozessen hin und legt nahe, dass Feedbacknehmende aktiv in Feedbackprozesse eingebunden werden sollten. Im Projekt an der Hochschule Bremen wird beispielsweise Wert darauf gelegt, dass die Studierenden, wenn sie Rückmeldungen zu ihren Textentwürfen erhalten, ihre Texte überarbeiten und sie erneut einreichen.

Diese Interaktion in Feedbackprozessen muss nicht notwendigerweise zwischen zwei Individuen, sondern kann ebenso in der Beziehung zwischen einem Individuum und einem anderen Medium, z. B. einem Text, stattfinden. Nicol und McCallum (2022) bezeichnen diese Vorstellung von Feedback als *internal feedback*, also einen Feedbackprozess, der innerlich abläuft. Dies geschieht bspw., wenn Studierende auf der Peer-Ebene ihre Arbeitsprodukte vergleichen, wenn sie die Entwürfe ihrer Kommiliton*innen begutachten oder wenn sie ihre eigenen Entwürfe mit Musterlösungen oder von außen bereitgestellten Rückmeldungen abgleichen (Nicol/McCallum 2022: 426). Nicol und McCallum (2022) betonen, dass es die Studierenden selbst sind, die Feedback durch Vergleiche generieren, und distanzieren sich von der Vorstellung, dass Feedback von außen gegeben oder bereitgestellt werden müsse. Übertragen auf das Projekt bedeutet dies, dass Studierende Vorlagen und Musterbeispiele zu ihren Prüfungsleistungen erhalten, an denen sie sich orientieren und mit denen sie ihre eigenen und die Textentwürfe ihrer Kommiliton*innen vergleichen können.

2 Im Gegensatz zu formativem Feedback erfüllt summatives Feedback an Hochschulen meist in Form von Noten auf Prüfungsleistungen die Selektionsfunktion der Hochschule und weist Studierenden über ihre Abschlüsse gesellschaftliche Positionen zu (vgl. dazu Reinmann 2022: 23). Im Rahmen der gesellschaftlichen Funktion von Bildungseinrichtungen mögen diese Bewertungen ihren Zweck haben. Das Projekt in der Studieneingangsphase zielt darauf ab, Studierende zu bestärken und möglichst sanktionsfrei in das wissenschaftliche Arbeiten einzuführen.

Zwei weitere Aspekte scheinen in der Etablierung von Feedbackprozessen zentral: Zum einen wird Feedback, bei dem Studierende eine Note und eine Erläuterung zum Zustandekommen dieser Note erhalten, von den Studierenden nur schwer angenommen (vgl. Ajjawi et al. 2022: 1350; Boud/Dawson 2021: 8). Überwiegend konzentrieren sich die Studierenden in diesem Fall auf die Note und ignorieren das mit den Rückmeldungen verbundene Lernpotenzial. Zudem haben sie selten die Möglichkeit, sich produktiv mit der Rückmeldung auseinanderzusetzen, weil die Note das Ende des Lernprozesses markiert. Für das Projekt an der Hochschule Bremen bedeutet dies, dass die Arbeitsergebnisse im Modul nicht mit einer abschließenden Note bewertet werden. So liegt ein Fokus auf inhaltlichen Rückmeldungen, die über das Semester verteilt gegeben werden. Zum anderen werden optionale Feedbackangebote vor allem von Studierenden in Anspruch genommen, die bereits gute Ergebnisse erzielen (Ajjawi et al. 2022: 1350). Verpflichtende Feedbackangebote können besonders Studierenden zugutekommen, die im Studium strukturell benachteiligt werden (zu struktureller Ungleichheit im deutschen Hochschulsystem vgl. Gutiérrez-Rodríguez et al. 2016). Übertragen auf das Projekt bedeutet Letzteres, dass die Mitwirkung an Feedbacksituationen für das Bestehen des Moduls verpflichtend ist.

Feedbackkultur an der Hochschule

Während es mittlerweile eine Vielzahl an Studien und theoretischen Überlegungen zu Feedback im Hochschulbereich gibt (vgl. z. B. Ajjawi et al. 2022; Payne/Ajjawi/Holloway 2022; Boud/Dawson 2021; Carless/Winstone 2020; Dann 2019), wird das Konzept der Feedbackkultur bislang vor allem in Bezug auf Schulen diskutiert.³ Dabei wird die Feedbackkultur als eine Umgebung verstanden, in der selbstverständlich und regelmäßig auf unterschiedlichen Ebenen Feedback eingeholt wird (Keller 2003: 4). Übertragen auf die Hochschule heißt das, dass sich Feedbackprozesse nicht nur auf die Interaktion von Lehrenden und Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung beziehen. Auch das Peerfeedback unter Studierenden sowie unter Kolleg*innen (z. B. in Form von kollegialer Beratung und Hospitationen) kann dazugezählt werden. Ebenso kann Feedback zur Verwaltung, zum gesamten Studiengang etc. eingeholt werden (Keller 2003: 4). An der Hochschule Bremen ist bislang das Feedback zwischen Lehrenden und Studierenden vorherrschend. Bei einigen Prüfungsleistungen, wie z. B. bei Referaten oder Präsentationen, wird auf mündlicher Ebene Peerfeedback genutzt. Allerdings fehlen bislang institutionalisierte Formate, in denen Lehrende sich gegenseitig unterstützen und Rückmeldung geben können.

Der Kulturwandel hin zu einem umfassenderen Verständnis von Feedback ist zudem keiner, der von oben herab beschlossen werden kann, sondern von allen Beteiligten mitgetragen werden muss (Keller 2003: 5). Die Etablierung einer Feedbackkultur sollte auf ver-

³ Eine Ausnahme im Hochschulbereich stellen Bauer und Knauf dar, wobei sie keine konzeptionelle Arbeit dazu leisten, was unter Feedbackkultur zu verstehen ist (vgl. dazu Bauer/Knauf 2018).

schiedenen Ebenen und inklusiv angeregt und begleitet werden. Für die Lehre heißt das, dass Feedback nicht nur in einzelnen Situationen, sondern bereits bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen übergreifend mitbedacht werden sollte (Boud/Dawson 2021: 2). Noch effektiver wäre es, wenn Feedbacksituationen über einen gesamten Studiengang hinweg oder darüber hinaus auf die gesamte Institution verteilt und aufeinander aufbauen würden.

Für die Hochschulbildung und aus organisationstheoretischer Sicht definiert Naomi Winstone Feedbackkultur als ein System aus geteilten Werten, Ansichten und Praktiken zu Feedbackinteraktionen in einer Institution (Winstone 2022: II09 f.). Es ist daher für eine Institution zunächst zu ermitteln, welchem Feedbackverständnis die Institution als Ganze folgt und wo sie sich auf dem Spektrum zwischen (a) Feedback als Vermittlung und Bereitstellung und (b) Feedback als aktivem Prozess befindet. Eine Feedbackkultur wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, u. a. von individuellen Haltungen und Werten, der institutionellen Arbeitskultur und den impliziten und expliziten Botschaften der Institution zu Feedback (Winstone 2022: III0). Eine lernendenzentrierte Feedbackkultur, also eine, die auf die Studierenden und ihre Lernprozesse ausgerichtet ist, ist laut Winstone durch Folgendes gekennzeichnet: Peerfeedback, formatives und dialogisches Feedback sowie Selbsteinschätzungen (Winstone 2022: III7). In Anlehnung an Winstone sollen diese drei Aspekte im Projekt *Digitale Peerfeedback-Kulturen* im Modul *Wissenschaftliches Arbeiten* umgesetzt werden.

Das Projekt (Digitale) Peerfeedbackkulturen an der Hochschule Bremen

An der Hochschule Bremen ist 2021 das Projekt *AddInno – Integrierter Ansatz der digitalen Innovation in Studium und Lehre*, gefördert durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre, gestartet. Das Teilprojekt *(Digitale) Peerfeedback-Kulturen* läuft seit Mai 2022 bis voraussichtlich September 2025. Es ist angesiedelt am Studiengang Soziale Arbeit B.A./Dual und konzentriert sich in erster Instanz auf das Modul *Wissenschaftliches Arbeiten* im ersten Bachelorsemester. Ziel des Projektes ist die Etablierung einer differenzsensiblen Feedbackkultur, welche die Kritik- und Reflexionskompetenzen der Studierenden stärken und ihre Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten fördern soll.⁴ Die Verankerung des Projekts in der Studieneingangsphase soll dazu beitragen, dass die Studierenden ihre Erfahrungen mit (Text-)Feedbackprozessen aus dem ersten Semester in die höheren Semester übertragen und so eine Feedbackkultur von Beginn an mit aufbauen.

Im Modul *Wissenschaftliches Arbeiten* werden die Studierenden über Aufgaben zur Ideenfindung, zum Lesen und Schreiben, zum Austausch, zur Diskussion und Reflexion an das Thema herangeführt. Dabei produzieren sie verschiedene (Hilfs-/Transfer-)Texte (Bräuer/Schindler 2010: 4), auf die sie Rückmeldungen erhalten. Das Schreiben wird als

4 Das Projekt wird geleitet von Prof.*in Dr.*in Kirsten Sander, Professorin für Erziehungswissenschaften an der Hochschule Bremen im Studiengang Soziale Arbeit.

eine Möglichkeit gesehen, die Studierenden in das jeweilige Fach einzusozialisieren, sodass sie im weiteren Verlauf Teil einer wissenschaftlichen Fachgemeinschaft werden (Kruse/Chitez 2012: 61/66).⁵

Im Projektverlauf wurde das neue Lehrkonzept in zwei Durchläufen erprobt und evaluiert (WiSe 2022/23 und WiSe 2023/24). Die Studienorganisation sieht für das Modul *Wissenschaftliches Arbeiten* acht Lerngruppen mit einer Größe von rund 20 Erstsemesterstudierenden vor. Eine der Lerngruppen wird von der Projektleitung Kirsten Sander angeleitet, während die anderen sieben Gruppen von Lehrbeauftragten betreut werden. Im ersten Durchlauf wurde das neue Konzept in der Lerngruppe von Kirsten Sander erprobt und im zweiten Durchlauf auf alle acht Lerngruppen ausgeweitet. Den Lehrbeauftragten wird Material zur Durchführung bereitgestellt (digitale Portfoliovorlage, digitales Methoden-Wiki, digitales Instrument zur Selbsteinschätzung für die Studierenden, idealtypischer Seminarverlauf), die sie für ihre Zwecke anpassen können. Das semesterbegleitende Tutorium stand in beiden Durchläufen für alle Lerngruppen zur Verfügung.

Der Fokus des Projekts liegt auf Peerfeedback, d. h. Feedback unter Studierenden, und Textfeedback. Textfeedback ist laut Judith Wolfsberger ein „notwendiger Schritt des Schreibprozesses“ (Wolfsberger 2009: 201), der zur Professionalisierung des Schreibens beiträgt. Das begründen Wolfsberger und auch Elbow damit, dass Schreibende blind für ihren eigenen Text werden und nur über die Rückmeldung von außen kontrollieren können, ob ihr Text das vermittelt, was sie sagen wollen (Wolfsberger 2009: 200; Elbow 1973: 105). Das Einholen von Rückmeldungen wird damit als integraler Bestandteil des Schreibprozesses gedeutet, ohne den es nicht möglich ist, den eigenen Text zu beurteilen und fertigzustellen. Die wichtigste Aufgabe des Textfeedbacks sieht Wolfsberger darin, sich dem Inhalt zu widmen und diesen der schreibenden Person zu spiegeln, um sie in ihrem Schreiben zu unterstützen: „Die Ziele von Text-Feedback müssen dabei immer im Auge bleiben: 1. Stärkung des Textes, 2. konkrete (!) Überarbeitungsmöglichkeiten und 3. Motivation der/des Verfasser*in, den Text weiter zu überarbeiten und auch neue Texte zu schreiben“ (Wolfsberger 2009: 203). Textfeedback ist demnach immer schreibendenzentriert, also auf die Entwicklung der Schreibenden gerichtet. Diesem Anspruch folgend wird im Projekt Textfeedback auf Peer-Ebene integriert, was die Studierenden ermuntern soll, ihre Texte zu teilen und sich gegenseitig zu bestärken. Zudem begegnen sich Peers auf Augenhöhe, da sie nicht unter dem Druck stehen, bewerten zu müssen (Kröpke 2015: 18; Harris 1995: 28), was einen offeneren Austausch ermöglicht. Peers fokussieren in ihren Rückmeldungen teils andere Faktoren als Lehrende (Nicol/McCallum 2022: 435) und ergänzen so das Lehrendenfeedback. Darüber hinaus kann Peerfeedback als Teil der wissenschaftlichen Sozialisation betrachtet werden: Für Wissenschaftler*innen sind *peer review* und der Umgang mit Rückmeldungen regelmäßiger Bestandteil ihrer Berufstätig-

⁵ Da der Fokus des Artikels auf Peer- und Textfeedback liegt, wird die Bedeutung des Schreibens für Sozialisierungsprozesse ins Fach an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Dies kann u. a. bei Kruse/Chitez 2012 detaillierter nachgelesen werden.

keit. Durch Peerfeedback können Studierende bereits im Studium an diese wissenschaftlichen Prozesse herangeführt werden (Carless/Boud 2018: 1321).

Das Peerfeedback im Projekt beruht auf zwei Säulen: Zum einen geben die Erstsemesterstudierenden sich im Seminarverlauf gegenseitig Feedback, zum anderen haben sie die Möglichkeit, sich Rückmeldung von Tutor*innen aus höheren Semestern einzuholen. Erstes stellt eine Besonderheit des Projektes dar, weil in anderen Programmen üblicherweise erfahrene Studierende engagiert und ausgebildet werden, die dann wiederum Studierende in früheren Semestern unterstützen (vgl. dazu Dröge 2017; Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2018; Damm 2020; Fiegenbaum/Springhorn 2020; Wolbring 2021). Der Fokus im Projekt liegt darauf, dass Erstsemesterstudierende befähigt werden, sich gegenseitig zu unterstützen, und gleichzeitig in Schreib- und Feedbackprozesse einsozialisiert werden.

Ergänzend wird ein Tutorium angeboten, welches von vier Peer-Tutor*innen aus höheren Semestern geleitet wird. Für die Ausbildung der Tutor*innen bietet das Zentrum für Lehren und Lernen der Hochschule Bremen seit dem Wintersemester 2022/23 eine auf Schreibprozess und Textfeedback fokussierte Fortbildung an. Die Tutor*innen wiederholen Inhalte aus dem Seminar und stehen den Erstsemesterstudierenden besonders bei der Erstellung des Exposés für Einzelberatungen zur Verfügung. Darüber hinaus fungieren die Tutor*innen als Vermittler*innen zwischen Lehrenden und Studierenden (Harris 1995: 37) und regen einen Austausch über verschiedene Studienjahrgänge hinweg an.

Zudem werden analoge und digitale Feedbacksituationen miteinander verknüpft: Erstere finden während der Seminarzeit mündlich statt. Letztere sind in der digitalen Portfoliovorlage bei verschiedenen Aufgaben angelegt und können von den Studierenden asynchron durchgeführt werden. Dadurch lernen die Studierenden vielfältige Feedbacksituationen kennen und können die für die berufliche Qualifikation in der Sozialen Arbeit relevanten sozialen und digitalen Kompetenzen ausbauen. Eine Kombination digitaler und analoger Feedbacksituationen erlaubt zum einen den direkten persönlichen Austausch von im Seminar anwesenden Studierenden. Zum anderen ist auch die Einbindung von Studierenden möglich, die nicht regelmäßig in Präsenz teilnehmen können. Diese Förderung des Austausches der Studierenden untereinander soll nicht nur ihre fachliche und wissenschaftliche Motivation, sondern auch den sozialen Austausch stärken.

Prüfungsleistungen und Peerfeedback im neuen Lehrkonzept

Vor dem Start des Projekts war das Modul *Wissenschaftliches Arbeiten* bereits auf eine Portfolioprüfung mit drei Teilleistungen ausgerichtet, auf die Studierende Rückmeldungen von Peers und Lehrenden erhalten haben. Bei den drei Teilleistungen handelte es sich um eine Texterörterung, ein Exposé und eine kleine Hausarbeit mit einem Umfang von 5 bis 7 Seiten.

Im Wintersemester 2022/23 wurden zunächst drei Teilleistungen beibehalten (Exzerpt, Exposé, Hausarbeit). Diese Teilleistungen zielen didaktisch darauf ab, die Lese- und Schreibkompetenzen der Erstsemesterstudierenden zu fördern und sie bei der Entwicklung einer

ersten eigenen Fragestellung innerhalb der Disziplin anzuleiten. Zu den Teilleistungen Exzerpt und Exposé hatten die Studierenden jeweils die Möglichkeit, schriftliches Peer- und Lehrendenfeedback zu erhalten sowie ihre Texte mithilfe der Rückmeldungen zweimal zu überarbeiten. Zum Entwurf der Hausarbeit wurde im Seminar unter den Studierenden eine mündliche Feedbackmethode nach Judith Wolfsberger durchgeführt (Wolfsberger 2009: 199 ff.).⁶ Zusätzlich dazu hatten die Studierenden vor der finalen Abgabe die Möglichkeit, schriftliches Feedback bei der Lehrperson einzuholen. Über die drei Teilleistungen hinaus waren weitere mündliche und schriftliche Feedbacksituationen in das Seminarkonzept eingebaut.

Im Wintersemester 2023/24 wurde die Anzahl der Teilleistungen erhöht, sodass kontinuierlich Aufgaben eingereicht werden mussten. Es handelte sich dabei um folgende Aufgaben:

- Selbsteinschätzung von Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten (jeweils am Anfang und Ende des Semesters),
- ethnografische Praxisreflexion sowie Reflexion oder Feedback dazu,
- Exzerpt,
- Cluster zur Themenfindung,
- ausformulierte Forschungsfrage,
- Zitationsübung,
- kommentiertes Literaturverzeichnis zum eigenen Thema,
- vorläufige Gliederung,
- Entwurf einer Argumentation,
- zwei Übungen zu Intertextualität,
- Exposé.

Auf die kleine Hausarbeit wurde in diesem Durchlauf zugunsten eines ausführlicheren Exposés und eines mündlichen Reflexionsgesprächs am Ende des Semesters verzichtet. Die einzelnen Teilleistungen decken relevante Schritte des Schreibprozesses ab. Der Arbeitsprozess wird durch die Einschätzung der eigenen Kompetenzen gerahmt, was es den Studierenden ermöglicht, ihren Lernprozess zu reflektieren. Das Finden eines Themas wird durch den Einstieg über eine ethnografische Praxisreflexion unterstützt: Den Praxiserfahrungen der Studierenden durch Vorpraktika etc. wird dadurch im Studium Raum gegeben, sodass der Studieneinstieg erleichtert wird (Eickhoff/Schmitt 2016: 218). Die anderen Übungen orien-

⁶ Wolfsberger (2009) definiert konstruktives Textfeedback (stärkend, positiv, respektvoll, konkret, fokussiert, subjektiv und direkt) und schlägt einen Ablauf für eine Text-Feedback-Runde für regelmäßige Treffen vor: Jede*r Teilnehmer*in erhält eine Textkopie. Der betreffende Text wird zweimal vorgelesen. Die Zuhörenden machen sich Notizen und teilen ihre Eindrücke auf Grundlage bestimmter Fragen. Der/die Autor*in hört zu, ohne sich zu verteidigen oder zu rechtfertigen. Am Ende darf der/die Autor*in Fragen an die Runde stellen und erhält die Textkopien mit einer motivierenden Aussage zurück (Wolfsberger 2009: 208 ff.). Die Übung wird im Seminar mit kleinen Abwandlungen durchgeführt: Der Text wird jeweils kurz gerahmt und einmal von der/dem Autor*in vorgelesen. Zudem wählt der/die Autor*in aus der Fragenliste von Wolfsberger zwei bis drei Fragen aus, zu denen Rückmeldung gegeben werden soll.

tieren sich an einem idealtypischen Verlauf eines Schreibprozesses und bieten den Erstsemesterstudierenden einen roten Faden, dem sie folgen können. In beiden Durchläufen wurden für die Studierenden sowohl verpflichtende als auch freiwillige Feedbackmöglichkeiten auf vier Ebenen (Peers aus dem gleichen Semester, Peers aus höheren Semestern, Lehrende, Selbsteinschätzung) angeboten.

Evaluation des Projekts auf der Grundlage von Aussagen von Studierenden

Wie schon Dreyfürst, Liebetanz und Voigt (2018) bemerken, ist es schwierig, den Effekt eines Programms auf die Schreibfähigkeit und die Textqualität von Studierenden zu messen. Häufig erfassen Evaluationen lediglich, wie zufrieden die Beteiligten mit dem Programm waren und betrachten weniger die konkreten Ergebnisse (Dreyfürst/Liebetanz/Voigt 2018: 112). Damit ist eine zentrale Schwierigkeit bei der Evaluation von Schreibprozessen benannt, die auch auf das hier beschriebene Projekt zutrifft: Die Evaluation nimmt zwar die Beteiligten (Lehrende, Tutor*innen und Studierende) in den Blick, erfragt allerdings lediglich ihre subjektiven Eindrücke zum Projekt und analysiert nicht die von den Studierenden produzierten Texte. Insofern kann über die potenzielle Verbesserung von Schreibprodukten im Rahmen dieses Projekts keine Aussage getroffen werden. Während dies als Schwäche der Evaluation interpretiert werden kann, liegt diese Tatsache darin begründet, dass das Ziel des Projekts die Etablierung einer Feedbackkultur, die Stärkung der Studierenden und der Austausch untereinander ist.

Studierende im Studiengang Soziale Arbeit B. A./Dual wurden im Laufe des Projekts insgesamt dreimal befragt. Vor der Implementierung des neuen Lehrkonzepts (SoSe 2022) wurden alle aktuellen Jahrgänge des Studiengangs (1.–8. Semester) zu den Bereichen (a) Ankommen im Studiengang, (b) Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten und (c) Erfahrungen mit Feedback befragt. Die Rückmeldungen aus dieser ersten Befragung wurden in die Neukonzeptionierung des Moduls *Wissenschaftliches Arbeiten* miteinbezogen. Das Lehrkonzept wurde daraufhin in zwei Semestern (WiSe 2022/23 und WiSe 2023/24) durchgeführt und zum Ende des jeweiligen Semesters (Januar 2023 und 2024) anhand einer weiteren Befragung über die Lernplattform AULIS evaluiert. Im WiSe 2022/23 haben 60 Erstsemesterstudierende (33 %) an der Befragung teilgenommen. Im folgenden Wintersemester waren es 74 Studierende (41 %). Die Befragung ist statistisch nicht repräsentativ, liefert allerdings wichtige Eindrücke für die Weiterentwicklung des Moduls.

In allen drei Umfragen gaben über 80 % der Studierenden an, dass sie Erfahrungen mit Lehrenden- und Peerfeedback gemacht haben. Selbst vor der Intervention durch das Projekt sind also viele Studierende in unterschiedlichen Seminaren mit Feedbacksituationen in Berührung gekommen. In der Umfrage vor der Umsetzung des neuen Lehrkonzepts kristallisierten sich folgende Hauptkritikpunkte an der Feedbackpraxis im Studiengang heraus:

- Studierende erhalten auf Prüfungsleistungen standardmäßig kein inhaltliches Feedback.
- Das Feedback der Studierenden an Lehrende im Rahmen von Lehrevaluationen wird von Lehrenden nicht ernst genommen.
- Besonders Peerfeedback ist nicht immer konstruktiv, weil die Studierenden nicht gelernt haben, Feedback zu geben.

Die Ergebnisse lassen Rückschlüsse auf die vorherrschende Feedbackkultur zu: Feedback wird im Kontext des Studiums der Sozialen Arbeit bislang nicht als interaktiver Prozess verstanden. Obwohl viele Studierende Erfahrungen mit Feedback sammeln, wird das Potenzial von Peerfeedback aufgrund fehlender Anleitung nicht vollständig genutzt.

Im Folgenden werde ich die Ergebnisse aus den Umfragen im Wintersemester 2022/23 und 2023/24 zur Vermeidung von Redundanzen zusammenfassen. Zunächst lässt sich herausarbeiten, dass die Mehrheit der Studierenden das Peerfeedback als hilfreich empfindet,⁷ was anhand folgender Aussagen deutlich wird:

- „andere Meinungen und Sichtweisen auf eigenen Text“
- „anderer Blickwinkel“
- „Einblick in andere Texte“
- „neue Anregungen“
- „Stütze bei der Überarbeitung“
- „Es war hilfreich, man war auf Augenhöhe. Man hat sich eher getraut, seine Erarbeitungen vorzustellen.“

An den Beispielen zeigt sich, dass die Studierenden besonders den offenen Austausch auf Peerebene schätzen, der ihnen erlaubt, neu und anders über ihr eigenes Thema nachzudenken und von den Entwürfen anderer Studierender zu lernen. Dabei steht nicht die Qualität des Textes oder die Einhaltung von Formalia im Zentrum, sondern die inhaltliche Auseinandersetzung und Weiterentwicklung eines Themas. Auch trauen sich die Studierenden vor ihren Kommiliton*innen eher als vor ihren Lehrenden, Textentwürfe zu teilen und darüber zu diskutieren. Ein Austausch auf Peer-Ebene scheint also den Abbau von Hemmungen und Scham im Zusammenhang mit dem Schreibprozess zu fördern. Die Einschätzung, dass das Peerfeedback als hilfreich empfunden wird, lässt sich vor dem Hintergrund des *internal feedback* erklären: Die Studierenden vergleichen aktiv ihre eigenen Arbeiten mit denen der Kommiliton*innen und lernen dadurch mehr über die Textsorte und ihre eigenen Texte (Nicol/McCallum 2022: 426f.). Mehr noch als erhaltenes Feedback scheint das Feedbackgeben und die aktive Auseinandersetzung mit anderen studentischen Texten zum Lernzuwachs und zur Reflexion der eigenen Arbeits- und Schreibprozesse zu führen (Guerin 2014: 133).

⁷ Die Bewertung des erhaltenen Feedbacks fand nicht über eine Skala, sondern über Freitextantworten statt. Diese Antworten bewegen sich von rein positiven bis hin zu rein negativen Antworten. Dazwischen finden sich teils sehr differenzierte Bewertungen der eigenen Erfahrungen. Über beide Semester hinweg machen die rein positiven Bewertungen zwischen 60 und 80 % der Antworten aus.

Als Kritik am Peerfeedback lassen sich zwei Punkte aus den Aussagen der Studierenden herauskristallisieren: fehlende Zuverlässigkeit und unzureichende Fachkenntnis. Die fehlende Zuverlässigkeit tritt auf, obwohl das Peerfeedback als verpflichtender Teil der Portfolioprüfung konzipiert ist. Dies liegt u. a. daran, dass besonders das digital und asynchron durchgeführte Feedback nicht von allen Studierenden genutzt wird. Die Arbeitsstände der Studierenden unterscheiden sich, sodass nicht alle zum gleichen Zeitpunkt ihr Feedback abgeben können. Eine Alternative könnte sein, das Feedback direkt im Seminar mündlich durchzuführen, sodass zumindest die Anwesenden regelmäßig Feedback erhalten. Dies würde allerdings die Studierenden ausschließen, die nicht jede Woche am Seminar teilnehmen können. Der Versuch, alle Studierende mitzunehmen, geht daher mit einem Verlust an Verbindlichkeit einher. Darüber hinaus wird die verspätete oder fehlende Abgabe eines Peerfeedbacks aktuell nicht durch die Lehrenden sanktioniert. Dies liegt darin begründet, dass die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lebenssituationen der Studierenden berücksichtigt werden sollen. Gleichzeitig führt dies verständlicherweise zu Frustration bei den Studierenden, die regelmäßig mitarbeiten und dennoch kein Peerfeedback erhalten. Hier ist noch offen, wie eine kontinuierliche Mitarbeit der Studierenden abseits von Sanktionen und Ausschluss gefördert werden kann.

Bezogen auf die unzureichende Fachkenntnis ihrer Kommiliton*innen wünschen sich die Studierenden mehr Anleitung und Beispiele für Rückmeldungen, an denen sie sich orientieren können. Sie kritisieren, dass alle Erstsemesterstudierenden das wissenschaftliche Arbeiten neu lernen, weswegen die Rückmeldungen auf formaler und fachlicher Ebene nicht immer als hilfreich empfunden werden. Obwohl das Peerfeedback im Seminar als Gelegenheit zum Austausch, zur Diskussion und Reflexion von Ideen sowie als fragender Dialog eingeführt wird, scheinen es die Studierenden (noch) nicht als solches wahrzunehmen.⁸ Die Aussage: „Interessant, jedoch nicht sonderlich hilfreich [sic!] in Bezug auf die Richtigkeit der Ausarbeitungen“, könnte zudem darauf hinweisen, dass die Studierenden die Vorstellung haben, dass es richtige und falsche Möglichkeiten gibt, ihre Schreibaufgaben zu erledigen, und dass Rückmeldungen ihrer Kommiliton*innen diese Einschätzung nicht leisten können. So bewerten einige der Studierenden das Feedback der Lehrenden als wichtiger als das ihrer Kommiliton*innen, was wiederum auf die Autorität der Lehrenden und ihre Rolle im Bewertungsprozess zurückzuführen ist.

Denkanstöße für die Zukunft

Für das Projekt bedeuten die Ergebnisse, dass Peerfeedback als Prozess noch zentraler zu besprechen ist. Didaktisch muss sichergestellt werden, dass Studierende verstehen, inwie-

⁸ Das zeigt sich auch daran, dass die Studierenden keine Unterscheidung zwischen der Funktion des Peerfeedbacks und der des Lehrendenfeedbacks machen. Während die Lehrenden mit ihren Rückmeldungen zur inhaltlich-fachlichen Schärfung beitragen können, sollen die Peers eher zum Denken und Reflektieren anregen und den Austausch untereinander fördern.

fern ihnen das Geben wie das Nehmen von Feedback weiterhelfen kann und welchen Wert Peerfeedback im Gegensatz zu Lehrendenfeedback hat. Gleichzeitig ist zu beachten, dass die Studierenden direkt nach dem ersten Semester zu ihren Erfahrungen befragt wurden. Wenn Feedback als Prozess verstanden wird, ist anzunehmen, dass sie sich in ihren Fähigkeiten im Laufe ihres Studiums weiterentwickeln und sich ihr Verständnis von Feedback wandelt.

Über das Projekt hinaus ist ein langer Atem zur Veränderung der Feedbackkultur notwendig, da ein Kulturwandel, der alle Statusgruppen miteinbezieht, Zeit braucht. An der Hochschule Bremen zeigen sich bereits strukturelle Veränderungen, z. B. durch die Einrichtung einer Curriculumswerkstatt, die Einführung von Studierenden-Lehrenden-Dialogen und die Erprobung von Team-Teaching. Bislang sind die Bemühungen, Feedback in einem Studiengang oder sogar darüber hinaus curricular zu verankern, noch am Anfang. Das durchgeführte Projekt kann als ein erster Schritt hin zu einer offenen Feedbackkultur verstanden werden, innerhalb derer beteiligte Studierende wie Lehrende zum Reflektieren angeregt werden.

Die hier vorgestellten Eindrücke und Ergebnisse lassen sich aus der Projektevaluation ableiten. Sie sind zuallererst für dieses Projekt relevant und nicht direkt auf andere Kontexte übertragbar. Es scheint sinnvoll, den Nutzen von Peerfeedback für die Veränderung von Feedbackkulturen im Hochschulbereich gezielter zu untersuchen.

Literatur

- Ajjawi, Rola/Kent, Fiona/Broadbent, Jaclyn/Tai, Joanna Hong-Meng/Bearman, Margaret/Boud, David (2022): Feedback That Works: A Realist Review of Feedback Interventions for Written Tasks. In: *Studies in Higher Education*. Vol. 47. No. 7. 1343–1356. DOI: 10.1080/03075079.2021.1894115.
- Bauer, Edith/Knauf, Helen (2018): Subjektorientierte Feedback-Kultur als Kommunikations- und Lerngelegenheit im Online-Studium. In: Arnold, Patricia/Griesehop, Hedwig Rosa/Füssenhäuser, Cornelia (Hrsg.): *Profilierung Sozialer Arbeit online*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 165–182. DOI: 10.1007/978-3-658-17088-2_10.
- Boud, David/Dawson, Phillip (2021): What Feedback Literate Teachers Do: An Empirically-Derived Competency Framework. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 48. No. 2. 158–171. DOI: 10.1080/02602938.2021.1910928.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: *Zeitschrift Schreiben – Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. 1–6. URL: https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2010/braeuer_schindler_schreibaufgaben.pdf (Zugriff: 26.03.2024).
- Carless, David/Boud, David (2018): The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43. No. 8. 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.

- Carless, David/Winstone, Naomi (2020): Teacher Feedback Literacy and Its Interplay with Student Feedback Literacy. In: *Teaching in Higher Education*. Vol. 28. No.1. 150–163. DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372.
- Dainton, Nora (2018): Feedback in der Hochschullehre. Stuttgart: Haupt Verlag (UTB, Band 4891). URL: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838548913>. (Zugriff: 26.03.2024).
- Damm, Nadja (2020): „Ich erlebte mich nie als Schreiberin.“ Ein schreib- und Feedback-intensives Seminar unter Mitarbeit einer Writing Fellow. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 19. Nr. 1. 50–58. DOI: 10.3278/JOS2001W007.
- Dann, Ruth (2019): Feedback as a Relational Concept in the Classroom. In: *The Curriculum Journal*. Vol. 30. No. 4. 352–374. DOI: 10.1080/09585176.2019.1636839.
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm*. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre. Bielefeld: wbv Publikation. URL: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2488008. (Zugriff: 26.03.2024).
- Dröge, Martin (2017): Online-Textfeedback mit Unterstützung einer Textographin im Rahmen einer schreibintensiven Lehrveranstaltung. In: *die hochschullehre*. Nr. 3. 1–21. DOI: 10.3278/HSL1710W.
- Eickhoff, Verena/Schmitt, Lars (2016): Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungs offenen Phänomen. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): *Managing Diversity*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 199–228. DOI: 10.1007/978-3-658-14047-2_13.
- Elbow, Peter (1973): *Writing without Teachers*. Oxford University Press.
- Fiegenbaum, Laura/Springhorn, Johanna (2020): Peer Learning in schreibintensiven Lehrveranstaltungen. Ein (schreib-)didaktischer Vorschlag. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 19. Nr. 1. 41–49. DOI: 10.3278/JOS2001W006.
- Gloystein, Dietlind/Wachtel, Grit (2022): Ohne geht es nicht! Überlegungen zum Feedback in der Hochschullehre. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Torsten (Hrsg.): *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 187–197. DOI: 10.35468/5983-18.
- Guerin, Cally (2014): The Gift of Writing Groups. Critique, Community and Confidence. In: Aitchison, Claire/Guerin, Cally (Hg.): *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in Practice and Theory*. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 128–141.
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación/Ha, Kien Nghi/Hutta, Jan/Kessé, Emily Ngubia/Laufenberg, Mike/Schmitt, Lars (2016): Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. In: *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*. Jg. 4. Nr. 2/3. 161–190. URL: 10.36900/suburban.v4i2/3.262 (Zugriff: 26.03.2024).

- Harris, Muriel (1995): Talking in the Middle. Why Writers Need Writing Tutors. In: *College English*. Vol. 57. No. 1. 27–42. URL: <https://www.jstor.org/stable/378348>. (Zugriff: 26.03.2024).
- Hattie, John/Wollenschläger, Mareike (2014): A Conceptualization of Feedback. In: Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. 1., neue Aufl.. Münster: Waxmann. 135–149.
- Keller, Hans (2003): Aufbau und Elemente einer Feedbackkultur. Anleitung für schulinterne Projektgruppen. 4. Aufl. Zürich: Verl. Impulse (Berichte für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung).
- Kröpke, Heike (2015): Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer. Opladen: Budrich. DOI: 10.36198/9783838542195.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2012): Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang – Internationaler Verlag der Wissenschaften. 57–84.
- Nicol, David/McCallum, Suzanne (2022): Making Internal Feedback Explicit: Exploiting the Multiple Comparisons that Occur During Peer Review. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 47. No. 3. 424–443. DOI: 10.1080/02602938.2021.1924620.
- Payne, Ameena L./Ajjawi, Rola/Holloway, Jessica (2022): Humanising Feedback Encounters: A Qualitative Study of Relational Literacies for Teachers Engaging in Technology-Enhanced Feedback. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 48. No. 7. 1–12. DOI: 10.1080/02602938.2022.2155610.
- Reinmann, Gabi (2022): Prüfung oder Assessment an Hochschulen? Thesen für einen Wandel der Prüfungskultur. In: Gerick, Julia/Sommer, Angela/Zimmermann, Gerold (Hrsg.): *Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.. Münster/New York: Waxmann. 22–36.
- Winstone, Naomi E. (2022): Characterising Feedback Cultures in Higher Education: An Analysis of Strategy Documents from 134 UK Universities. In: *High Education*. Vol. 84. No. 5. 1107–1125. DOI: 10.1007/s10734-022-00818-8.
- Wolbring, Barbara (2021): Textfeedback als Tutorium. Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fachlehre. In: Lahm, Swantje/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.
- Wolfsberger, Judith (2009): Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. 2. Aufl. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Autorin

Anna Kaim, M.A., ist Migrationswissenschaftlerin und ausgebildete Schreibberaterin. Aktuell arbeitet sie an der Hochschule Bremen im von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderten AddInno-Projekt im Teilprojekt „Digitale Peerfeedback-Kulturen“.

Darüber sprechen, wie wir uns in Metaphern (be)schreiben und bewegen

Juliane Strohschein

Abstract

Metaphern – in einem weiten Verständnis als sprachliche Bilder – können bewusst gewählte sprachliche Aktivitäten sein. Meist sind uns jedoch die metaphorisch geprägten konzeptuellen Strukturen nicht bewusst, die allgegenwärtig unser Sprechen, Denken und Bezugnehmen beeinflussen. Wie kann das Schreiben und das reflektierende Sprechen mit Metaphern die persönliche Entwicklung z. B. in der Promotionsprozessbegleitung fördern? Der Beitrag untersucht mit einer soziokulturellen, dialogischen Perspektive Daten aus Schreibexperimenten mit Promovendinnen, um explorativ zu zeigen, dass die Reflexion über Metaphern ein lohnendes Forschungsfeld ist und eine Praxisübung für die akademische Schreibdidaktik, in der Herausforderungen besprechbar werden.

Wie wir durch dialogische sprachliche Tätigkeiten zu Selbsten werden und uns mit Metaphern bewegen

Sprache ist grundlegend für unser Sein, Werden und Tun – und insbesondere für die persönliche Entwicklung, das Lernen und das Schreiben: „If and when we come into exist[ence] as persons, or indeed, as subjects, that is because some language is available through which we can speak, a language in which we have been schooled to speak“ (Butler 2012: 15). Aus einer dialogischen Perspektive (z. B. Bertau 2021) können wir Sprache und Selbst¹ als interdependente dialogische Phänomene verstehen, die ihre Basis in sozialen Beziehungen haben (Bertau 2021: 175), denn: „any language act is addressed to other and/or to self“ (Bertau 2021: 175). Das dialogische Verständnis von Sprache betont also die interaktiven und dynamischen Aspekte sprachlicher Tätigkeiten wie Denken, Sprechen und Schreiben – auch wenn andere nicht direkt anwesend sind. Sprache wird in diesem Kontext mehr als eine lebendige, soziokulturell verortete Bewegung verstanden und weniger als ein statischer Gegenstand, der etwa in einem Lexikon fixiert und frei von Kontext verstanden werden könnte.

1 Der Plural von Selbst – Selbsten – in der Überschrift verweist auf ein dialogisches Menschenbild. So schreibt Bertau (2015) in Bezug auf Staemmlers Buch *Das dialogische Selbst: postmodernes Menschenbild* und Bertau (2015): „[D]as postmoderne Selbst [ist] dekonstruiert, pluralistisch, ausgedehnt, kontextualisiert und sozialen Einflüssen ausgesetzt. Es kann sich nicht mehr auf die Gewissheit seiner Beständigkeit verlassen. Stattdessen sieht es sich einer Vielzahl von Optionen gegenüber, mit welchen es leben muss.“

Dass uns meist nicht bewusst ist, wie weitgehend wir durch sprachliche Konzepte geformt sind und selbst mit ihnen formen, erforschten Lakoff und Johnson hinsichtlich allgegenwärtiger Metaphern (Lakoff/Johnson 1980). Einerseits wissen wir aus Erfahrung, dass sehr komplexe, abstrakte oder schwer greifbare Sachverhalte auf einmal in einer Metapher verständlich, einprägsam und empathisch nachvollziehbar werden. Durch die gezielte Nutzung von Metaphern können wir also etwas absichtsvoll bewusst machen und mit dieser sprachlichen Aktivität unsere Beziehungen zur Welt, zu anderen und zu uns selbst gestalten. Andererseits, so Lakoff und Johnson (1980), bewegen wir uns alltagssprachlich häufig fast automatisch in Metaphern, ohne uns besonders darüber bewusst zu sein, wie wir in dem Moment konzeptuelle Systeme oder z. B. eine Haltung mit-/reproduzieren und dadurch unsere Wahrnehmung strukturieren:

„metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature [...]. Since communication is based on the same conceptual system that we use in thinking and acting, language is an important source of evidence for what that system is like.“ (Lakoff/Johnson 1980: 4)

Die von Lakoff und Johnson (1980) beschriebenen, allgegenwärtigen Metaphern können wir also als eine sprachliche Form betrachten, die eine Hinweisquelle ist, um Relevantes zu reflektieren und zu verarbeiten, das (sonst) (noch) nicht greifbar ist. Sprachliche Äußerungen als Hinweisquelle oder „source of evidence“ (Lakoff/Johnson 1980: 4) können wir dabei bewusst lebendig denken: hier entspringt etwas und kommt an die Oberfläche, das vorher nicht in dieser Form da und zugänglich war. Metaphern legen „bestimmte Denkvorgänge nahe und verhindern andere“ (Schmitt 1995: 51), ähnlich wie ein Flusslauf oder Kanal eine bestimmte Richtung nimmt – und andere mögliche nicht.

In soziokulturellen, qualitativen Ansätzen akademischer Schreibdidaktik wird die Bedeutung von Metaphern untersucht, um z. B. das Verständnis für Schreibprozesse zu erweitern (Scharlau/Rohlfing/Karsten 2021) und handlungsmächtigere Vorstellungen von Schreiben zu entwickeln (Karsten et al. 2022). So nahmen Scharlau, Rohlfing und Karsten selbstgenerierte Schreibmetaphern von Studierenden als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung und charakterisierten die Metaphern u. a. nach Grad und Struktur der Aktivität (Scharlau/Rohlfing/Karsten 2021: 493). Ihr wichtigstes Ergebnis ist, dass sie eine große Breite und Variabilität von Metaphern für Schreiben finden konnten (Scharlau/Rohlfing/Karsten 2021: 520). Hohe Aktivität und *agency*² konnten sie feststellen bei Metaphern wie Schreiben als bauen, kreieren, verarbeiten und bildhauern; ein niedriger Grad war dagegen deutlich häufiger, wie z. B. Schreiben als reflektieren, fließen, beleuchten und sich verirren (Scharlau/Rohlfing/Karsten 2021: 510).

2 Scharlau, Körber und Karsten definieren *agency* als: „the degree to which actors can affect things or events (high in potency – low in potency)“ (Scharlau/Rohlfing/Karsten 2019: 28).

Die Metaphern, die wir im Folgenden in den Aussagen der drei Promovendinnen sehen, werden aus einer weiten, soziokulturellen Perspektive mit einem dialogischen Verständnis von Sprache betrachtet. Es geht darum, herauszuarbeiten, was genau in den metaphorischen Tätigkeiten passiert. Welche Konstruktionen von Selbst, welche Wertungen und welche Entscheidungen werden vollzogen? In diesem Zusammenhang der Promotionsprozessbegleitung dienen die Metaphern grundsätzlich der Selbsterkenntnis. Sie können der „Selbsterklärung“ (Bertau 1996: 221) dienen, der „Beschreibung von Gefühlszuständen“ und „zur Erfassung des sonst schwer oder unmöglich zu Vermittelnden“ (Bertau 1996: 218–219).

Metaphorische Spannungsfelder in der Promotionsprozessbegleitung

Wie werden persönliche Haltungen und Erkenntnisse im Promotionsprozess durch metaphorische sprachliche Tätigkeiten beeinflusst oder beeinflussbar? Wie kann das Schreiben und das reflektierende Sprechen mit Metaphern Entwicklungsprozesse fördern? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wollen wir nun Aussagen aus Schreibexperimenten im Rahmen von Promotionsprozessbegleitungen explorativ untersuchen. Die Daten wurden über zwei Jahre hinweg erhoben. Der Startpunkt war der zweitägige Schreibworkshop *Souveränität erschreiben für Doktorandinnen**, den ich im Juli 2022 an einer deutschen Universität digital durchführte und in dem Zusammenhang nach Metaphern für den Promotionsprozess fragte. Im April 2023 und im April 2024 folgten jeweils 90-minütige individuelle Anschlussgespräche per Videokonferenz, in denen ich erneut nach Metaphern fragte, die wir dann gemeinsam auch im Hinblick auf die vorherigen Metaphern reflektierten. Bereits 2023 resümierten Antheia³, Metis und Themis, dass sie das Sprechen über ihre Metaphern zur Bewusstwerdung und Prozessreflexion der persönlichen Entwicklung als positiv, kraftvoll und ermächtigend erleben. Die folgende Übersicht zeigt alle freigegebenen selbstgewählten Metaphern für den Promotionsprozess in Kurzform und im zeitlichen Verlauf (siehe Tabelle).

Auf den Entwicklungsverlauf der selbstgewählten Metaphern von 2022 bis 2024 werden wir später nur knapp zu sprechen kommen. Im Folgenden liegt der Fokus auf den Daten aus 2022.

Zu Beginn des Workshops 2022 fragte ich alle acht Teilnehmerinnen als Aufwärmübung, welche Metaphern sie für ihr Promotionsprojekt wählen würden. Ihre Antworten darauf sowie freigeschriebene Texte zu den persönlichen Herausforderungen im Promotionsprozess gaben drei Promovendinnen frei: Antheia, Metis und Themis.

3 Die Persönlichkeiten von griechischen Göttinnen – wie die weniger bekannten Antheia, Metis und Themis – zeichnen sich oft durch eine überspitzte Darstellung aus, in dem sie sich zwischen Superkraft und Fehlbarkeit bewegen. Ähnlich werden hier in den Fallbeispielen die Spannungsfelder zwischen Potenzialen und Herausforderungen besprechbar. Somit schien die Wahl dieser Namen aus der Mythologie passend zur Anonymisierung der Promovendinnen.

	Antheia	Metis	Themis
2022	„[E]in Murmeltier in den Bergen. [...Es] klettert hoch und runter und hält zwischendurch auch mal Winterschlaf“	Wie „ein Chamäleon [...] erkunde ich verschiedene Richtungen [...] ohne dass der Kern sich verliert“	Wie „eine Achterbahnfahrt [...]. Ich [...] habe [...] Respekt vor den Höhen und Tiefen der Fahrt“
2023	„eine sehr herausfordernde Wanderung, mit notwendigen Übernachtungen aufgrund der Länge“	Ein „flippiger Welp, [der] in alle Richtungen [hüpft und] gut dabei [ist] zu wachsen“	„Ich bin keine Maschine [...]. Meine Promotion ist ein Marathon. Dabei muss man die Kraft einteilen“
2024	Ein „Aufstieg [...] in den Bergen. [...M]an kann irgendwie das Gipfelkreuz sehen. [...Es] ist ab und zu hinter Bäumen versteckt“	Eine „Lichtung im Wald, in der ich mich wohl fühle aber manchmal wegmuss“	--- [Anschlussgespräch hat nicht stattgefunden]

Sie notierten digital 5 Minuten lang zum folgenden Schreibimpuls:

„Wenn meine Promotion ein Lebewesen oder ein Gegenstand wäre, dann wäre sie ..., weil ...“.

Später schrieben sie am Ende des ersten Workshoptages kurze freie Texte über ihre Herausforderungen. Hier finden sich ebenfalls metaphorische Formulierungen, ohne dass es eine spezielle Aufforderung dazu gab. Die gemeinsame Betrachtung der Daten aus diesen beiden verschiedenen Schreibaufgaben erlaubt eine komplexere Sicht auf die Spannungsfelder, in denen sich Antheia, Metis und Themis bewegen, als der Blick allein auf die selbstgewählten Metaphern.

Antheia schreibt 2022 zum Schreibimpuls für die selbstgewählte Metapher, ihr Promotionsprojekt sei:

„[E]in Murmeltier in den Bergen. Manchmal laut und manchmal leise, klettert hoch und runter und hält zwischendurch auch mal Winterschlaf.“

Sie wählt ein Lebewesen („ein Murmeltier“) und gibt dazu einen Lebensraum an („in den Bergen“); tatsächlich leben Murmeltiere z. B. in den Alpen. Entgegen der erwartbaren Assoziation zu Murmeltier (schlafen wie ein Murmeltier) beschreibt sie ein aktives Wesen mit Eigenschaften und Tätigkeiten in gegensätzlichen Paaren. Dadurch entsteht ein Aktivitätspotenzial in drei Dimensionen: Lautstärke (laut – leise), vertikale Bewegungsrichtung (hoch – runter) und Aufmerksamkeit, die als Gegensatz zu „Winterschlaf“ gedacht werden könnte. Auch durch die aktive Verbform entsteht insgesamt der Eindruck eines differenziert agierenden Selbst, zu dessen Tätigkeiten auch Erholung gehört.

Das „Hoch und Runter“ in dieser Metapher können wir als „up-down spatialization“ (Lakoff/Johnson 1980: 18) und als systematisches Konzept begreifen, das unser Denken und

Handeln prägt. Das heißt, die Zuordnung der Bedeutung von oben als positiv und unten als negativ finden wir kohärent in ganz verschiedenen Kontexten immer wieder. Oben bedeutet in systematischer Weise gut und unten entsprechend weniger gut (Lakoff/Johnson 1980: 19). Dass Antheias Metapher insgesamt „in den Bergen“ also „oben“ verortet ist, könnte insgesamt positiv verstanden werden (im Vergleich zum Tal), während es im Speziellen z. B. emotional nicht nur gut läuft („hoch und runter“). Da dies aber an die selbstständige Bewegung geknüpft ist („klettern“), beinhaltet dieses (emotionale) Auf und Ab wesentlich mehr Kontrolle, als wenn die Ursache dafür woanders liegen würde.

Im Vergleich konstruiert Antheia im später freigeschriebenen Text metaphorisch ein anderes (Selbst-)Verständnis beim Schreibenden über ihre Herausforderungen im Promotionsprozess:

„Das wirft mich dann [...] so aus der Bahn, dass ich an meinem Plan in dem Moment nicht mehr festhalten kann und [...] nicht mehr überzeugt bin“.

Im direkten Vergleich mit dem aktiven Murmeltier in der selbstgewählten Metapher ist hier das Auftauchen eines anderen, mächtigen Einflusses auffällig („Das wirft mich“), der zum Aus-der-Bahn-geworfen-Werden und Am-Plan-nicht-festhalten-Können führt, sodass sie sogar ihre Überzeugtheit verliert. Diese Konstruktion enthält also wesentlich weniger *agency* und Kontrolle über das Geschehen. Das Spannungsfeld zwischen diesen beiden sprachlichen Bildern mit viel bzw. wenig *agency* könnte als Einstieg in ein Feedbackgespräch mit Antheia dienen: Welche Zusammenhänge und Unterschiede sieht sie? Ist die Selbstbestimmung über die Bewegungsfreiheit ein zentrales Thema für sie? Die beiden verschiedenen Metaphern scheinen auf ein Spannungsfeld zwischen intendiertem Selbstverständnis und erlebter Problematik zu verweisen. Es ist jedoch auch davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Aktivitätsgrade in den Metaphern teilweise in den verschiedenen Schreibimpulsen begründet sind. Ein Lebewesen zu beschreiben, lädt schon von vorneherein zu aktiveren Formulierungen ein als das schreibende Nachdenken über persönliche Herausforderungen.

Auch Metis beschreibt ihr Erleben der Promotionsphase als ein Lebewesen:

„ein Chamäleon, weil sie sich je nach den Umständen mal langsam und mal schnell fortbewegt. So wie die Augen des Chamäleons sich in verschiedene Richtungen bewegen können, erkunde ich verschiedene Richtungen und die Promotion passt sich auch den verschiedenen Situationen an, ohne dass der Kern sich verliert.“

Wie das Murmeltier ruft das Chamäleon erwartbare Assoziationen auf (sich tarnen, anpassen oder die Farbe wechseln), die aber von Metis zunächst nicht aufgegriffen werden. Vielmehr bezieht sie sich auf die Augen, die sich in verschiedene Richtungen bewegen können. Wieder finden wir eine aktiv formulierte selbstständige Bewegung („sie [...] bewegt [sich fort]“) und einen Gegensatz („mal langsam und mal schnell“). Auffällig ist, dass Metis sich selbst in die Metapher mit einbezieht („erkunde ich“) und auch die Wiederholung von „ver-

schiedene Richtungen“ (zweimal) gefolgt von „verschiedenen Situationen“. Dieser Häufung steht das abschließende Resümee wie ein Kontrapunkt gegenüber: „ohne dass der Kern sich verliert“. Metis kontrastiert die Beschreibung von Richtungsvielfalt, Dynamik und Anpassung („passt sich ... an“) mit einer Kohärenz („Kern“), die bestehen bleibt („sich [nicht] verliert“).

Eine Überlegung hierzu wäre zum einen, ob die Gegensätze in den Metaphern (hoch – runter, laut – leise, schnell – langsam), aber auch die „verschiedene Richtungen“ bei Metis ein Ausdruck von (neugieriger) Unsicherheit sind. Antheia und Metis sind beide 2022 in der Anfangsphase ihrer Promotion. Vieles ist unbekannt, unklar und noch nicht in Reichweite der eigenen Erfahrung. Zum anderen würde dann „der Kern[, der] sich [nicht] verliert“ erscheinen wie eine Gegenbewegung zu dieser Unsicherheit, die jedoch zugleich benannt wird. Metis schreibt eben nicht „der Kern bleibt“, sondern benennt in der Negation den Verlust: „ohne dass der Kern sich verliert“.

Bei Metis unterscheidet sich die metaphorische Formulierung im Schreibdenken ebenfalls deutlich von der Einstiegsmetapher:

„Es sind viele Brücken eingestürzt und neue bauen sich erst langsam wieder auf.“

Auch hier taucht ein wirkmächtiger Einfluss von einer anderen Seite auf, der nicht genauer benannt ist. Der sprachliche Bezug zu einem Selbst fehlt: „Es“ und „viele Brücken“ statt z. B. „meine Brücke“. Ohne eigenes Zutun scheint eine unsichtbare Macht ihre Brücken einstürzen zu lassen. Ähnlich wie bei Antheia sehen wir bei Metis ein Spannungsfeld zwischen viel *agency* in der selbstgewählten Metapher und weniger im problematisierenden Schreibdenken.

Im Vergleich zur vertikalen Räumlichkeit und Bewegungsrichtung bei Antheia („in den Bergen ... hoch und runter“) erscheint beides in den Metaphern von Metis eher horizontal zu verlaufen. Dadurch entsteht weniger eine wertende Färbung als in der *up-down spatialization*, die positiv und negativ hierarchisiert. Welche weitergehende Bedeutung könnte diese Entscheidung für das eine wie das andere haben? Wie wirkt es sich auf die Wahrnehmung des Selbst und der persönlichen Prozesse aus, ob eine Metapher etwa hierarchisch, zyklisch oder spektral organisiert ist? Können sich z. B. *growth mindset* bzw. *fixed mindset* (Dweck: 2017) hier abbilden und bewusst gemacht werden?

Im Gegensatz zu Antheia und Metis wählt Themis kein Tier für ihre Metapher, sondern:

„eine Achterbahnfahrt, weil ich noch vor meiner Promotion stehe und noch nicht weiß, was genau auf mich zukommen wird. Ich sehe die Achterbahn, aber wie genau die Fahrt sein wird, kann ich noch nicht sagen. Ich freue mich, habe aber auch Respekt vor den Höhen und Tiefen der Fahrt.“

Auffällig ist, dass „ich“ in jedem Satz zu finden ist. Themis konstruiert sich in ihrer Metapher als Beobachterin („Ich sehe die Achterbahn“), die auf das reagiert, was sie sieht („freue mich,

habe aber auch Respekt“). Wie bei Antheia ist die Metapher vertikal räumlich organisiert: Die „Höhen“ könnten wir als Höhepunkte, Erfolge, aber auch Anforderungen verstehen und die „Tiefen“ als Krisen oder schwierige Phasen. Die „Fahrt“ als Prozess des Promovierens ist mit Freude assoziiert („Ich freue mich“), aber auch mit „Respekt vor den Höhen und Tiefen“. Alles steht in aktiven Verbformen, aber im Vergleich zu den agentiven Beschreibungen von Marmeltier und Chamäleon erscheint die Achterbahnfahrt eher automatisiert, fremdgesteuert, mit wenig eigener Kontrolle bzw. *agency*. Eine Entscheidung für oder gegen die Achterbahnfahrt scheint vorstellbar, aber nicht über die Qualität der Bewegung, wie „hoch und runter“ bei Antheia oder „mal langsam und mal schnell“ bei Metis. Während sich das Marmeltier von Antheia „in den Bergen“ bewegt und damit ausdrücklich zu Hause bzw. in seiner ökologischen Nische, erscheint die Achterbahnfahrt von Themis umso mehr als eine außergewöhnliche, herausfordernde und maschinelle Situation jenseits einer vertrauten oder biologischen Umgebung.

Themis' Metapher im Schreibdenken scheint sich an ihre selbstgewählte Metapher anzufügen:

„Ich neige dazu zu vergessen, dass ich ein Mensch und keine Maschine bin.“

Der Unterschied ist deutlich zu Form und Inhalt bei Antheia und Metis, die im Schreibdenken weniger *agency* konstruierten als Themis an dieser Stelle („wirft mich [...] so aus der Bahn“ bzw. „Brücken eingestürzt“). Auffällig ist die Negation („keine Maschine bin“). Es geht im Kontext nicht darum, dass sie eine Maschine sein soll, sondern diese Aussage bzw. die Metapher steht in der Form für sich: „dass ich [...] keine Maschine bin.“ Was wird hier verneint oder abgewehrt? Es ließe sich Verschiedenes assoziieren, z. B. der Druck in einer Institution, in einer bestimmten Form zu funktionieren. Die Formulierung scheint zugleich etwas zu benennen, das sie als problematisch wahrnimmt, sowie dem eine Absage zu erteilen. Sie erscheint bewusst, wie eine Rebellion oder ein Motto. Tatsächlich berichtet Themis ein Jahr später im Anschlussgespräch, dass „Ich bin keine Maschine“ für sie ein „Mantra“ geworden ist. Auch bei Antheia zeigt eine hohe Kontinuität ihrer Metaphern: Sie bleiben „in den Bergen“ (seit 2022), entwickeln sich weiter zu einer „herausfordernde[n] Wanderung, mit notwendigen Übernachtungen“ (2023) und schließlich zu einem „Aufstieg [zum ...] Gipfelkreuz“ (2024). Metis wählt 2024 eine „Lichtung im Wald“ als sprachliches Bild für ihren Promotionsprozess und damit eine klassische christlich-aufklärerische Metapher der Erkenntnis.

Wie relevant die Aufmerksamkeit für Metaphern als Forschungsfeld und Praxisübung ist, wollen diese Betrachtungen explorativ aufzeigen und sich aus einer soziokulturellen dialogischen Perspektive an der Diskussion beteiligen, wie wir Schreibprozesse als persönliche Bildungsprozesse fördern können. Metaphern können Anhaltspunkte geben, um Mitgemeintes bzw. Mitgedachtes zu klären, das schon da ist, aber noch nicht ausdrücklich und nachvollziehbar benannt. Denn die Metaphern, die wir wählen, enthalten relevante Hinweise auf emotionale und konzeptionelle Haltungen. Als eine Form des schriftlichen Sprechens können sie Aufschluss darüber geben, wie wir denken und uns entwickeln, denn „die

Bewegung des Denkprozesses selbst vom Gedanken zum Wort ist Entwicklung“ (Vygotskij et al. 2002: 399).

Literatur

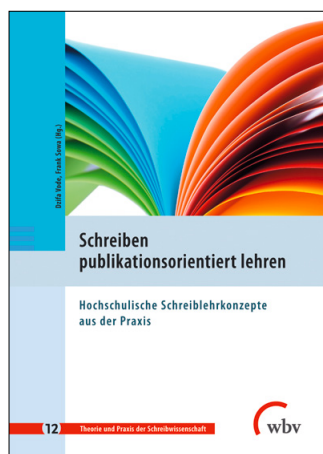
- Bertau, Marie-Cécile (1996): *Sprachspiel Metapher*. Denkweisen und kommunikative Funktion einer rhetorischen Figur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertau, Marie-Cécile (2021): Identity and Voices: A Language-Dialogical Take. In: Bamberg, Michael/Demuth, Carolin/Watzlawik, Meike (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 172–192. DOI: 10.1017/9781108755146.010.
- Butler, Judith (2012): Gender and Education. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS. 15–28.
- Dweck, Carol (2017): *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*. London: Robinson.
- Karsten, Andrea/Schwede, Jana/Körber, Miriam/Scharlau, Ingrid (2022): Transitivity characteristics as a tool in the systematic qualitative metaphor analysis. In: Schmitt, Rudolf et al. (Hrsg.): *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse*. Wiesbaden: Springer. 201–215. URL: 10.1007/978-3-658-36121-1_16 (Zugriff: 09.06.2024).
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scharlau, Ingrid/Karsten, Andrea/Rohlfing, Katharina (2021): Building, Emptying out, or Dreaming? Action Structures and Space in Students' Metaphors of Academic Writing. In: *Journal of Writing Research*. Vol. 12. No. 3. 493–529. DOI: 10.17239/jowr-2021.12.03.01.
- Scharlau, Ingrid/Körber, Miriam/Karsten, Andrea (2019): Plunging into a World? A Novel Approach to Undergraduates' Metaphors of Reading. In: *Frontline Learning Research*. Vol. 7. No 4. 25–57. DOI: 10.14786/flr.v7i4.559.
- Schmitt, Rudolf (1995): Metaphernanalyse und die Repräsentation biographischer Konstrukte. In: *Journal für Psychologie*. Doppelheft Nr. 4/1995 und Nr. 1/1996. 47–61. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-24447> (Zugriff: 31.03.2024).
- Vygotskij, Lev Semenovič/Metraux, Alexandre/Lompscher, Joachim/Rückriem, Georg (2002): *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Autorin

Juliane Strohschein, M.A., promoviert zu „Souveränität erschreiben“ über die Beziehung von persönlicher Entwicklung und Schreibprozessen aus einer lern- und sprachpsychologi-

schen Perspektive für eine emanzipative Hochschulbildung. Sie ist als Schreibzentrums-koordinatorin tätig.

Blick in die Blackbox der Schreiblehre



Dzifa Vode, Frank Sowa (Hg.)

Schreiben publikationsorientiert lehren

Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis

In der publikationsorientierten Vermittlung von Schreibkompetenzen schreiben Studierende im Studium für eine tatsächliche Leserschaft. In elf Beiträgen stellen Schreiblehrende ihre Konzepte, Methoden und Umsetzungen vor.

www.wbv.de/schreibwissenschaft

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 12
2022, 200 S., 36,90 € (D)
978-3-7639-6309-6
Auch als E-Book

Hochschullehre neu betrachtet



Mirjam Braßler, Simone Brandstädter, Sebastian Lerch (Hg.)

Interdisziplinarität in der Hochschullehre

Was interdisziplinäres Lernen für Lehrende und Studierende bedeutet, welche Herausforderungen und Chancen entstehen und welche Konsequenzen sich für das Denken und Handeln in Wissenschaft und Praxis ergeben, ist Thema dieses Sammelbandes.

wbv.de/hochschule



Interdisziplinäre Lehre, 1
2023, 176 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7460-3
E-Book im Open Access



Hinter den Kulissen des Schreibens



Stefanie Haacke-Werron, Andrea Karsten, Ingrid Scharlau (Hg.)

Reflexive Schreibwissenschaft

Disziplinäre und praktische Perspektiven

Dieser Band versammelt 24 Schreibporträts von Schreibdidaktiker:innen und Fachwissenschaftler:innen diverser Disziplinen, die Auskunft über Ideen und Zugänge zum wissenschaftlichen Schreiben geben und dessen Bedeutung für die Forschung behandeln.

wbv.de/schreibwissenschaft



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 14
2022, 184 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7251-7
E-Book im Open Access

Abo-Archiv Zeitschrift JoSch – Journal für Schreibwissenschaft

Als Abonnent:in können Sie kostenfrei die aktuelle Ausgabe von **JoSch**, die Einzelbeiträge sowie alle bisher erschienenen Ausgaben als PDF-Datei herunterladen. Aktivieren Sie noch heute Ihr Online-Archiv von **JoSch**!

wbv.de/josch

1

Melden Sie sich in Ihrem Kundenkonto an:

Wenn Sie schon Abonnent:in sind, haben wir Ihre E-Mail-Adresse bereits hinterlegt. Gehen Sie auf „Passwort vergessen“ und legen Sie Ihr persönliches Passwort an. Nun loggen Sie sich ein und Sie können auf das Online-Archiv der Zeitschrift **JoSch** zugreifen.

2

Gehen Sie auf die Seite der Zeitschriftenausgabe, die Sie herunterladen möchten.

3

Klicken Sie auf den Button „E-Paper (PDF) im Abonnement“ und laden sich das E-Journal herunter.

