

Schreibwissenschaft

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Ella Grieshammer, Andrea Karsten

Textfeedback als Dialog

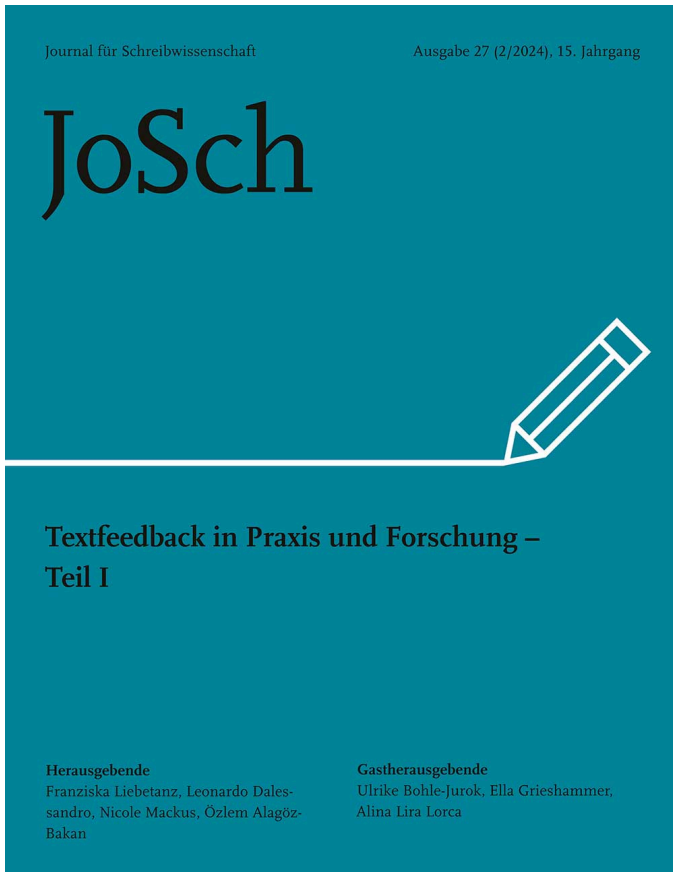
Ein Blick in die Black Box zwischen Feedback und Überarbeitung

aus: Ausgabe 27: Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I (JOS2402W)
Erscheinungsjahr: 2024
Seiten: 56 - 70
DOI: 10.3278/JOS2402W005

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.

Schlagworte: Textfeedback; Sprechen über Schreiben; Dialog; Positionierung; Promovierende

Zitiervorschlag: Grieshammer, Ella; Karsten, Andrea (2024). *Textfeedback als Dialog. Ein Blick in die Black Box zwischen Feedback und Überarbeitung*. JoSch 2(24), 56-70. <https://doi.org/10.3278/JOS2402W005>



Schreibwissenschaft

wbv

E-Journal Einzelbeitrag
von: Ella Grieshammer, Andrea Karsten

Textfeedback als Dialog

Ein Blick in die Black Box zwischen Feedback und Überarbeitung

aus: Ausgabe 27: Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I (JOS2402W)
Erscheinungsjahr: 2024
Seiten: 56 - 70
DOI: 10.3278/JOS2402W005

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.

Schlagnote: Textfeedback; Sprechen über Schreiben; Dialog; Positionierung; Promovierende

Zitiervorschlag: Grieshammer, Ella; Karsten, Andrea (2024). *Textfeedback als Dialog. Ein Blick in die Black Box zwischen Feedback und Überarbeitung*. JoSch 2(24), 56-70. <https://doi.org/10.3278/JOS2402W005>

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		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 Exposé, 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 ZuhörerIn 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 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.

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.