

# JoSch



## Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil II

### Herausgebende

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

### Gastherausgebende

Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer,  
Alina Lira Lorca



# Begriffsvorschläge für eine Schreibwissenschaft



Andrea Karsten, Stefanie Haacke-Werron (Hg.)

## 40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft

Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens

Die Publikation stärkt das interdisziplinäre Feld der Schreibwissenschaft durch eine Sammlung theoretisch fundierter Begriffsvorschläge. Dies ermöglicht eine Reflexion und fördert den Diskurs über bestehende und neue Konzepte.

**[wbv.de/schreibwissenschaft](https://wbv.de/schreibwissenschaft)**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 17

2024, 316 S., 49,00 € (D)

ISBN 9783763976591

E-Book im Open Access

# JoSch

## Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil II

### **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

eISSN: 3052-136X

Best.Nr. JOS2403

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: 10.3278/JOS2403W

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.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

**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

*Katrin Girgensohn*

Textfeedback im Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“ .....	7
--	---

*Sarah Brommer & Anna Tilmans*

Studentisches Feedback auf populärwissenschaftliche Texte: Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Reviews .....	22
--	----

*Erika Unterpertinger*

Becoming an Academic Writer through Feedback .....	37
--	----

*Christina Hollosi-Boiger & Carina Gröner*

Schreiben als Erfolgsgeschichte .....	52
---------------------------------------	----

*Melanie Brinkschulte & Ella Grieshammer*

Rückmeldung durch bzw. zu KI-generierte(r) Übersetzung .....	63
--	----

# Vorwort

*Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer, Alina Lira Lorca*

Liebe Leser\*innen,

als Gastherausgeberinnen ist es uns eine besondere Freude, mit der Ausgabe 28 des JoSch den zweiten Teil der Beiträge zu präsentieren, die sich aus der dritten trinationalen Tagung 2023 von gefsus, Forum Schreiben und GeWissS ergeben haben.

Feedback spielt eine entscheidende Rolle im Schreibprozess und findet in verschiedenen Lernkontexten Anwendung. Es eröffnet Raum für den Austausch von Ideen, fördert das kritische Denken und bietet die Chance, durch fremde Perspektiven eigene Stärken und Schwächen im Text zu erkennen. Zudem birgt Feedback das Potenzial, zur Entwicklung eines selbstbewussten Schreibstils beizutragen und die kontinuierliche Verbesserung der Schreibkompetenz zu unterstützen. Doch was viel Gutes bewirken kann, birgt auch die Möglichkeit, Schaden anzurichten, z. B. zu verunsichern oder Blockaden zu verursachen. Umso wichtiger ist es, bewährte Konzepte regelmäßig zu hinterfragen und zu prüfen.

Wie schon der erste Band (Ausgabe 27) nimmt auch dieser zweite Band verschiedene Kontexte in den Blick: Peer-Feedback im Rahmen von Lehrveranstaltungen, Feedback durch Betreuer\*innen von Abschlussarbeiten, Feedback in der Schreibberatung und nicht zuletzt Feedback durch (und auf) KI-basierte Tools der Textübersetzung. Die Autor\*innen thematisieren Vor- und Nachteile verschiedener Feedbackformate. Bei der Suche nach Alternativen zu „klassischen“ Feedbackmethoden machen sie auch Anleihen im Personalmanagement oder der Theater- und Tanzausbildung. Zusammen spiegeln die Beiträge dieser Ausgabe eindrucksvoll die Vielschichtigkeit von Theorie und Praxis in der Schreibdidaktik wider und verdeutlichen, wie notwendig die kritische Auseinandersetzung mit Feedbackkonzepten und -praktiken bleibt!

**Katrin Girgensohn** berichtet in ihrem Beitrag, dass sich die in Studiengängen zum kreativen Schreiben gängige Werkstatt-Methode des Textfeedbacks als zweiseitiges Schwert erweist: Auf der einen Seite können Rückmeldungen zum Text zur Entwicklung von Denk- und Schreibgewohnheiten beitragen, auf der anderen Seite können sie aber auch einschüchtern und bestimmte Gruppen von Schreibenden sogar verstummen lassen. Vor diesem Hintergrund werden im Studiengang Kreatives Schreiben und Texten alternative Feedbackverfahren erprobt und weiterentwickelt. Sie stammen von der Amsterdam Academy of Theatre and Dance sowie von den Schreibdidaktiker\*innen Peter Elbow und Pat Belanoff. Katrin Girgensohn wertet Portfolios der Studierenden mit Blick darauf aus, welche Formate bevorzugt werden und welchen Gewinn die Studierenden darin sehen. Die Autorin resümiert, dass sich die Feedbackmethoden im Setting der Schreibwerkstatt zum Erschaffen eines geschützten Raumes und zur Fokussierung auf den Schreibprozess eignen, strukturgebend und unterstützend wirken und gleichzeitig zum Abbau von Angst und Scham beim Einholen von Textfeedback beitragen.

**Sarah Brommer** und **Anna Tilmans** schildern in ihrem Beitrag Erfahrungen mit studentischem Feedback auf populärwissenschaftliche Texte, die Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung verfasst haben. Die Autorinnen werten zum einen aus, welche Form des Feedbacks (im Text/Kommentare) gewählt wird und welche Sprechakte dabei vollzogen werden. Zum anderen analysieren sie, ob und wie die von den Peers als überarbeitungsbedürftig markierten Textstellen anschließend tatsächlich verändert werden. Textfeedback durch Peers erweist sich einerseits als Entlastung für Lehrende, muss andererseits aber auch gelernt werden. Insbesondere bei nicht-wissenschaftlichen Textsorten kann die Angemessenheit studentischer Rückmeldungen nicht vorausgesetzt werden.

**Erika Unterpertinger** problematisiert, dass sich bei Abschlussarbeiten oftmals die Rollen von Betreuer\*in und Feedbackgeber\*in vermischen. In einer Fallstudie zeigt sie, wie sich diese Ambivalenz auf den Schreibprozess, die Schreibmotivation und schließlich die Entwicklung der (akademischen) Schreibendenidentitäten eines Studenten auswirkt: Der anfängliche Schreibflow geriet durch die Rückmeldung der Betreuerin ins Stocken. Erst mit der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Schreibprozess ist ein Selbstwirksamkeitserleben zu beobachten. Erika Unterpertinger stellt das Feedback durch Betreuer\*innen in Frage, welches sich auf den komplexen Entwicklungsprozess studentischer Schreibendenidentitäten potenziell ungünstig auswirken kann.

**Christina Hollosi-Boiger** und **Carina Görner** stellen in ihrem Beitrag das Feedforward als eine auf zukünftige Handlungen bezogene Rückmeldepraktik vor. Sie adaptieren Feedforward als ein für das Personalmanagement entwickeltes Konzept für die Begleitung von Schreibenden. Das Konzept setzt auf die motivierende Wirkung des Erzählens persönlicher Erfolgsgeschichten. Die Autorinnen konkretisieren die Methode als eine Gesprächstechnik bezogen auf den Schreibprozess sowie als Fragetechnik bezogen auf das (entstehende) Schreibprodukt. Im Fazit diskutieren sie Potenziale und Grenzen dieser Methode.

Um Einblick zu bekommen, wie Studierende generative KI beim akademischen Schreiben nutzen und welche Erfahrungen sie damit machen, führten **Melanie Brinkschulte** und **Ella Grieshammer** zwei Gruppendiskussionen mit Studierenden der Interkulturellen Germanistik durch. Obwohl ChatGPT zum Erhebungszeitpunkt schon auf dem Markt war, thematisierten die Teilnehmenden nahezu ausschließlich Erfahrungen mit Übersetzungstools wie DeepL. Dabei kam Feedback im dreifachen Sinne zur Sprache: als unpersönliche Rückmeldung des Tools auf den eigenen Text, als Reaktion der Schreiber\*innen auf diese Rückmeldung sowie als Rückmeldung auf die mit Hilfe der Tools verfassten Texte durch Leser\*innen. Die Verfasserinnen ordnen die berichteten Erfahrungen in den bisherigen Forschungsstand zum Einsatz von KI im Kontext mehrsprachigen Schreibens ein und entwickeln Vorschläge für schreibdidaktische Interventionen.

Wir hoffen, dass auch die zweite Ausgabe zum Thema Textfeedback Sie und euch anregt, die Potenziale von Textfeedback in der eigenen Praxis zu erkunden und zu nutzen.

Viel Spaß bei der Lektüre!

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.



# Textfeedback im Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“

Katrin Girgensohn

## Abstract

Dieser Artikel beleuchtet die Praxis des Textfeedbacks auf Peer-Ebene in einem Schreibstudiengang. Zunächst wird die sogenannte Workshop-Methode, die traditionell in Creative-Writing-Studiengängen eingesetzt wird, kritisch erläutert. Anschließend wird als Kontext der Studiengang vorgestellt. Die Schreib- und Textwerkstatt, die ein wichtiger Bestandteil dieses Studiengangs ist, arbeitet mit speziellen Methoden des Textfeedbacks. Diese werden vorgestellt, um anschließend Erfahrungen mit diesen Methoden zu teilen. Als Grundlage der Erfahrungen dienen vor allem Einträge aus studentischen Portfolios. Es wird deutlich, dass Feedbackmethoden in Kombination mit dem Studiengangskonzept geeignet erscheinen, problematische Aspekte der Workshop-Methode zu adressieren.

## Einleitung

Für einen Schreibstudiengang ist Textfeedback von elementarer Bedeutung. In den USA, wo Schreibstudiengänge (*Creative Writing*) eine mehr als hundertvierzigjährige Tradition haben (vgl. Myers 2006: 4), wird Textfeedback insbesondere in der Form von *Writers' Workshops* praktiziert, bei denen Studierende und Lehrende in der Gruppe gemeinsam über studentische Texte sprechen, wie Howard (1986) in einem Bericht über den berühmten *Iowa's Writers' Workshop* skizziert.

Stukenberg (2017) führt aus, inwiefern diese *Writers' Workshops*, im Folgenden als Workshop oder Workshop-Methode bezeichnet, dazu beitragen können, dass Studierende wichtige Denk- und Schreibgewohnheiten entwickeln. Die Feedbackgespräche im Workshop können demnach beispielsweise Folgendes fördern: eine Offenheit für unterschiedliche Perspektiven; die Entschlüsselung von literarisch-stilistischen Techniken; ein Verständnis für verschiedene Ansätze, ästhetische Vorlieben und Trends; eine Verfeinerung des persönlichen Stils und ein Bewusstsein für Erwartungen, Konventionen und Adressat\*innen (Stukenberg 2017: 278). Zugleich warnt Stukenberg (2017), dass die vielfach und manchmal sogar ausschließlich praktizierte Workshop-Methode in Creative-Writing-Studiengängen auch problematisch sein kann. So könne in Gruppen leicht Gruppenkonformität entstehen und Schreibende könnten sich entsprechend stark anpassen, was besonders problematisch ist, wenn die Gruppen wenig divers sind. Dazu gehören auch (oft nicht thematisierte) Machtverhältnisse innerhalb der Gruppen oder zwischen Studierenden und Lehrenden, die dazu füh-

Katrin Girgensohn

ren, dass Feedback unehrlich ist oder dass Schreibende sich verletzlich und ausgeliefert fühlen. Vages und nichtssagendes Feedback könne zu Konfusion und Frustration bei den Schreibenden führen. Und harsches, entmutigendes Feedback könne zu Demotivation, Entmutigung und Kreativitätsverlust führen, verbunden mit hemmender Selbstkritik und der unproduktiven Tendenz, das eigene Schreiben ständig mit dem von Kommiliton\*innen und publizierten Autor\*innen zu vergleichen (Stukenberg 2017: 288 f.).

Auch Suphap (2023) weist auf die Gefahr hin, durch diese Workshop-Methode Versagenserfahrungen und -ängste zu schüren und plädiert dafür, Scheitern und den Umgang mit Scheitern explizit in Schreibcurricula aufzunehmen. Chavez (2021) führt aus, inwiefern „silencing writers“ (S. 2 f.) sowohl zum Ritual der traditionellen Workshop-Methode gehört als auch eine Folge davon ist, insbesondere für People of Colour. Sie plädiert in ihrem „Critical Response Process“ im Rahmen des „Anti-Racist Writing Workshops“ für den offensiven, aber achtsamen Umgang mit Ängsten in Bezug auf Schreiben und vor allem auf das Teilen von Texten (Chavez 2021: 127–150). Honegger (2008) nennt Letzteres „Zeigescham“ und warnt vor „Zeigeblockaden“. Dass solche Ängste berechtigt sein können, zeigen viele anekdotische Berichte (vgl. Chavez 2021: 4). So zitiert zum Beispiel Wandor (2023: 497) einen Bericht über eine Teilnahme am *Iowa's Writers' Workshop* 2001: „[The teacher] believes he isn't doing his job unless the occasional student bursts into tears or faints.“

Ebenfalls vom *Iowa Writers' Workshop* stammt die gut gemeinte Tradition, publizierte Autor\*innen als Lehrende einzustellen (vgl. Stukenberg 2017: 280), was Studierenden zwar die Gelegenheit geben könnte, aus erster Hand vom Literaturbetrieb zu erfahren, aber auch Probleme mit sich bringen kann. So berichtet David Sedaris (2005: 122 f.) autofiktional von seinen Erfahrungen in einer solchen Position:

*Ich weiß nicht, wer den Lehrplan für den Einführungskurs Kreatives Schreiben verbockt hat, aber wer es auch war, er hat die ideale Balance zwischen Sadismus und Masochismus gefunden. Jedenfalls ist es ein todsicheres Verfahren, allen Beteiligten den Spaß an der Sache gründlich zu verderben. Die Grundidee sieht vor, dass ein Student einen Text einreicht, der dann von allen gelesen und in der folgenden Sitzung einer fundierten Kritik unterzogen wird. Die Erfahrung zeigte, dass das Verfahren insofern funktionierte, als tatsächlich gelegentlich Texte eingereicht, fotokopiert und im Seminar verteilt wurden. Sie verschwanden gefaltet in Handtaschen und Rucksäcken, und das war dann der Punkt, an dem das System zusammenzubrechen schien. Fragte ich in der kommenden Sitzung nach kritischen Anmerkungen, verhielten sich die meisten Studenten so, als hätte die Aufgabe gelautet, die Geschichte an einem dunklen, verschlossenen Ort zu deponieren und größtmögliche Distanz zu dem Text zu bekommen.*

Hier wird deutlich, dass studentisches Peer-Feedback auch unter schreibaffinen kreativen Studierenden kein Selbstläufer ist, sondern gut durchdachte Anleitung braucht. Denn offen-

sichtlich wissen die Studierenden im Beispiel nicht, was sie mit den Texten tun oder über sie sagen sollen.

Umgekehrt habe ich die Erfahrung gemacht, dass Feedbackrunden umschlagen können in Gespräche, in denen einige sich als Kritiker\*innen profilieren und sich dabei ausufernd in allgemeinen und nicht am Text festgemachten Werturteilen verlieren (vgl. Girgensohn 2021). Dann geht es nicht mehr um die eingereichten oder vorgetragenen Texte, sondern darum, durch eloquente und mit möglichst umfangreichem Name-Dropping angereicherte Aburteilung zu glänzen.

Kurzum: Textfeedback nach der Workshop-Methode, in der studentische Texte in Gruppen von Studierenden und Lehrenden besprochen werden, ist einerseits ein wichtiges und vielversprechendes Grundelement von Schreibstudiengängen und andererseits problematisch. Mit Stukenberg (2017: 289) formuliert: „Yet the workshop is also intense as a mode of learning, and for that it deserves careful examination.“

Um eine solche sorgfältige Untersuchung geht es im Folgenden am Beispiel der Textwerkstätten in einem BA-Studiengang Kreatives Schreiben und Texten. Dazu wird zunächst in Abschnitt 2 die Konzeption des Studiengangs vorgestellt, da sie als Kontext die Textwerkstätten beeinflusst. Anschließend werden in Abschnitt 3 das Konzept der Textwerkstatt und in Abschnitt 4 die damit verbundenen Feedbackmethoden vorgestellt. Die Perspektive der Studierenden auf die Textwerkstatt wird anhand von Auszügen aus studentischen Portfolios in Abschnitt 5 dargestellt. Darüber hinaus zeigt ein Blick auf die Wahl der Feedbackmethoden, welche Methoden die Studierenden bevorzugen. In Abschnitt 6 wird ein kurzes Fazit gezogen: Letztlich verdeutlichen diese Einblicke das Potenzial der Textwerkstatt für die Schreibentwicklung, machen aber auch deutlich, dass weitere und genauere Untersuchungen spannend und wünschenswert wären – nicht nur für den Studiengang Kreatives Schreiben und Texten.

## Der Studiengang Kreatives Schreiben und Texten

Seit 2018 gibt es den BA-Studiengang Kreatives Schreiben und Texten an der SRH Berlin University of Applied Sciences. Er bietet eine breite, praxisorientierte Ausbildung (literarisch, journalistisch, medial und digital, inklusive Schreiben für Film und Gaming und inklusive einer Ausbildung in Schreibberatung und Schreibdidaktik). Der Studiengang ist schreibwissenschaftlich fundiert, d.h. die Konzeption basiert auf schreibwissenschaftlichen Erkenntnissen dazu, wie sich Schreiben lernen und lehren lässt (vorgestellt in sieben Thesen und mit Curriculumsbeispielen in Sennewald/Girgensohn 2021, vgl. auch Kruse/Alers 2021).

Das Grundverständnis der Studiengangskonzeption ist dabei geprägt durch eine soziale Sicht auf Schreiben (vgl. Mitchell/McMillan/Lobchuk 2019), die z. B. davon ausgeht, dass Bedeutungen beim Schreiben davon abhängen, in welchen sozialen Kontexten, Diskursen und Beziehungen sie konstruiert werden (vgl. Bazerman 1988; Hyland 2004). Entsprechend entwickeln sich auch Texte bzw. Textsorten immer weiter oder neu, sodass es wichtig

ist, Genres entschlüsseln zu können. Dabei spielen jeweils Machtverhältnisse und Hierarchien eine wichtige Rolle: Die Normen dessen, was als guter Text gilt und entsprechend rezipiert und verbreitet wird, sind in der Regel abhängig davon, wer die Macht hat, Normen zu prägen (siehe z. B. den *Academic Literacies* Ansatz von Lea/Street 2006).

Als Haltung prägt den Studiengang spezifisch eine sozialkonstruktivistische Perspektive, die davon ausgeht, dass Wissen nicht einfach weitergegeben werden kann wie ein Gegenstand, sondern von Lernenden immer an eigene Wissensbestände angeknüpft und individuell neu konstruiert werden muss. Dabei werden mitunter bisheriges Wissen und Überzeugungen infrage gestellt, was zu Widerständen und Krisen führen kann. Vor allem aber müssen Lernende zunächst erkennen können, was neu oder anders ist und sich von dem unterscheidet, was sie schon wissen oder wovon sie überzeugt sind. Dafür brauchen sie andere Menschen, mit denen sie interagieren. Anders ausgedrückt: Lernen braucht in sozialkonstruktivistischer Perspektive immer den Austausch in einer Gemeinschaft. Diese Gemeinschaft schließt Lehrende und Lernende gleichermaßen ein. Der Studiengang ist daher sehr auf Austausch in Gruppen- und Projektarbeit ausgerichtet. Lehrende entwickeln möglichst ergebnisoffene Lerngelegenheiten, in denen die Lernenden sich austauschen, in denen aber auch die Lehrenden sich als Mitlernende erleben.

Zusammengefasst sind, Mitchell, McMillan und Lobchuk (2019) folgend, einige Attribute grundlegend für die Konzeption des Studiengangs:

- Identitätsbildung durch Schreiben innerhalb einer Community: Die Studierenden werden sehr darin bestärkt, die Gemeinschaft der Studierendengruppe produktiv zu entwickeln und sie fortlaufend zu hüten, indem alle aufeinander achten und ggf. an die selbst entwickelten Regeln erinnern, welche ebenfalls immer wieder auf ihre Passung überprüft werden.
- Kreativität als Wert und Haltung: Vom Gewohnten Abweichendes soll wertgeschätzt, Normativität vermieden werden. Im ersten Semester ist deshalb flankierend ein Modul zu Theorien und Praxen der Kreativität platziert.
- Emotionen, die das Schreiben in allen Phasen von der Planung bis zum Feedback sowohl antreiben als auch stören können, dürfen wahrgenommen und thematisiert werden.
- Beziehungsaspekte werden mitgedacht. Das gilt dialogisch und intertextuell sowohl für Beziehungen mit Texten als auch für Beziehungen mit Peers, Lehrenden und Institutionen, die während des Schreibprozesses entwickelt werden.
- Genreaspekte werden verstanden als Anforderungen, die Gemeinschaften stellen. Deshalb dürfen zum Beispiel auch Entstehungskontexte von Texten thematisiert werden oder spezifische Situationen für Schreibübungen simuliert werden.
- Reflexion spielt eine große Rolle, sie wird kontinuierlich sowohl in mündlichen Runden als auch durch schriftliche Aufgaben (reflexive Protokolle, Portfolioarbeit) eingefordert.

Innerhalb des Studiengangs hat die Schreib- und Textwerkstatt eine herausgehobene Stellung. Sie findet jeweils das ganze Semester über statt, während alle anderen Module in Vier-Wochen-Blöcken unterrichtet werden, und sie zieht sich durch das gesamte Studium. Insbe-

sondere in den ersten Semestern geht es einerseits darum, intensive Erfahrungen mit Schreibprozessen zu machen und diese zu reflektieren, und andererseits darum, Textfeedback zu geben und zu bekommen. Entsprechend gliedert sie sich in die Schreibwerkstatt und die Textwerkstatt: Im Teilbereich Schreibwerkstatt finden autonome Schreibgruppen statt. In ihnen treffen sich kleine Gruppen von Studierenden wöchentlich miteinander, um selbst gewählte Schreibaufgaben miteinander durchzuführen und zu reflektieren (vgl. Girgensohn 2007a, Girgensohn/Macgilchrist 2018). Im Teilbereich Textwerkstatt werden in Textfeedback-Runden wöchentlich studentische Texte besprochen. In späteren Semestern verschiebt sich der Fokus der Schreib- und Textwerkstatt teilweise auf spezielle Textsorten (z. B. Podcast-, Drehbuch- oder Social-Media-Werkstatt).

Da die Schreib- und Textwerkstatt so wichtig für das gesamte Studium ist, beginnt das erste Semester mit einem intensiven, dreitägigen Kick-Off für die neuen Studierenden. Dabei geht es zunächst darum, einen Raum zu schaffen, in dem die Studierenden einander kennenlernen können, um einen vertrauensvollen Rahmen für die zukünftige gemeinsame Arbeit zu schaffen. Die Studierenden beschäftigen sich dann an Schreibstationen mit verschiedenen Schreibstrategien bzw. Schreibtypen (Girgensohn 2007b), um ins Reflektieren über ihre eigene Herangehensweise an Schreibaufgaben zu kommen (vgl. Sennewald 2021). Es folgt eine Einführung von Feedbackmethoden (s. u.), die an von Lehrenden eingebrachten Beispielen von den Studierenden erprobt werden. Aus diesen beiden Schritten heraus entwickeln die Studierenden gemeinsam, wie sie in den Schreibgruppen, den Feedbackrunden und grundsätzlich im Studium miteinander umgehen wollen.

## Text-Feedback in der Textwerkstatt

Für die wöchentlichen Textfeedback-Runden stellen jeweils zwei bis drei Studierende eigene Texte zur Diskussion. Meistens wählen sie literarische oder autobiografische Prosa oder Lyrik aus, mitunter auch essayistische oder journalistische Texte. Die Textmenge wird vorab von der Gruppe der Studierenden festgelegt und muss es ihnen ermöglichen, alle in der Woche geteilten Texte trotz voller Stundenpläne und anderer Verpflichtungen sorgfältig vorzubereiten. Die Texte werden mehrere Tage vor der Textwerkstatt über eine Online-Plattform geteilt. Die Autor\*innen müssen konkrete Feedbackwünsche formulieren, die Lesenden ihr Feedback durch Randkommentare und Notizen vorbereiten.

Für das Feedback steht den Studierenden ein Repertoire an Feedbackmethoden zur Verfügung, die eine Kombination aus Vorschlägen der *Amsterdam Academie of Theatre and Dance* (DASARTS 2013; Richle 2013)<sup>1</sup> sowie aus Vorschlägen von Peter Elbow und Pat Belanoff (1989) sind. In beiden Quellen sind neben den Methoden wichtige Grundannahmen formuliert. So formuliert Richle über die Feedbackarbeit bei DasArts:

<sup>1</sup> Die DasArts-Methoden haben die Lehrbeauftragten Lene Albrecht und Julia Kandzora in den Studiengang eingebracht.

*Nach Aussage der Direktorin von DasArts gelten die Feedback-Sessions als Momente von kollektivem Lernen. Es geht dabei nicht zuletzt um die Anwendung einer Methode, die bei den Beteiligten Aktivierung, Vergnügen, Freude und Spannung auslöst. Eine solche Grundlage evoziert einen größeren Lerneffekt mit verbesserter Qualität, bei den Feedbacknehmenden wie auch bei den Feedbackgebenden. Um die Methoden gemeinsam üben zu können, muss verstanden werden, was die Ziele sind: Feedbackgeben ist ein Geschenk geben. Feedbacknehmen ist ein Geschenk erhalten. Es handelt sich nicht um „nett sein“, man begegnet sich mit Respekt. Es geht nicht um Meinungen, es geht um Zusammenarbeit. Die angewendete Struktur ist ein Werkzeug, um Präzision in den Feedbacks zu erreichen. (Richle 2013: o. S.)*

Die Grundhaltung, Feedback als ein Geschenk zu betrachten, spiegelt sich z. B. darin wider, dass die Autor\*innen sich für die Mühe bedanken, die die anderen Studierenden und die Lehrenden in die Vorbereitung des Feedbacks gesteckt haben.

Elbow und Belanoff (1989: 62f.) formulieren zwei Paradoxe, die bei der Einführung der Feedbackmethoden mit den Studierenden diskutiert werden:

Erstens: Die Lesenden haben immer Recht *und* die Schreibenden haben immer Recht. Das bedeutet, dass die Lesenden das Recht haben, den Text so zu verstehen, wie sie ihn verstehen, und eigene Ideen, Meinungen und Gefühle dazu zu entwickeln und zu äußern. Diese können stark von der Intention der Autor\*innen abweichen. Diese haben jedoch auch das Recht, auf ihrer Intention zu beharren.

Zweitens: Die Schreibenden haben die Verantwortung *und* die Schreibenden müssen sich ruhig zurücklehnen. Das bedeutet, die Schreibenden haben die Verantwortung dafür, das Feedback einzuholen, das sie brauchen. Sie tun das, indem sie vorab konkrete Feedbackwünsche formulieren und indem sie einschreiten, wenn das Feedbackgespräch sich in andere Richtungen entwickelt. Zugleich müssen sich die Schreibenden ruhig zurücklehnen, d. h. der Versuchung widerstehen, in die Rückmeldungen sofort einzugreifen, sich und ihre Texte zu erklären oder gar zu rechtfertigen.

Je nach Größe der Kohorte finden die Textfeedbackrunden in zwei Kleingruppen statt, so dass die Autor\*innen zweimal von verschiedenen Studierenden auf den gleichen Text Feedback erhalten. Die Autor\*innen erinnern zunächst an ihre Feedbackanliegen und lesen dann den Text oder einen Ausschnitt daraus laut vor. Anschließend geht die Gruppe, der Feedbackmethode und den vorab vereinbarten Gruppenregeln entsprechend, ins Gespräch, wobei jeweils ein\*e Studierende\*r zusätzlich die Zeit und die Feedbackwünsche im Blick behält und ggf. moderierend darauf hinweist.

## Die Feedbackmethoden

Im Folgenden werden die nach DasArts (2013) und Elbow und Belanoff (1989) zusammengestellten Feedbackmethoden so vorgestellt, wie sie auf den Handouts für die Studierenden ausformuliert sind. Die Reihenfolge ist zufällig und stellt keine Wertung dar.

### Affirmatives Feedback

Bei dieser Methode sind die Feedback-Geber\*innen aufgefordert, alle Punkte aufzuzählen, die für sie funktioniert haben.

Beispiel: „Was für mich funktioniert hat, ist xy ...“

Hintergrund ist, dass wir oftmals mehr davon lernen können, was bereits gut funktioniert, als wenn wir nur auf die Schwachstellen hingewiesen werden.

### Perspektiven

Hier geht es darum, die Kritik mit einer Reflexion zur eigenen Person/Rezeption zu verbinden. Bevor ich X kritisiere, muss ich mir darüber klar werden, warum mich Y stört, warum mir Z fehlt etc.

Beispiel: „Als eine, die gerne Entscheidungsfreiheit hat, wünsche ich mir, dass der Text mehr Leerstellen hat und nicht nur eine Interpretation zulässt.“

Hier müssen zum einen die Feedback-Geber\*innen sehr präzise sein, zum anderen kann ich die Kritik als Feedback-Nehmer\*in besser einordnen.

### Offene Fragen

Bei dieser Methode geht es allein darum, der\*dem Autor\*in offene (keine Ja/Nein-) Fragen zum Werk zu stellen, ohne dass sie diese beantworten müssen.

Beispiel: „Warum hast du dich dafür entschieden, die Geschichte über X von Y erzählen zu lassen? Warum kommt Z nicht zu Wort?“

### Offene Diskussion/Gossip Kitchen (auch bekannt als Segeberger Kreis)

Jede\*r bringt seine\*ihre Punkte zur Sprache, die Feedback-Geber\*innen unterhalten sich untereinander über das Werk, als wären die Autor\*innen nicht dabei. Dabei sind die Autor\*innen anwesend, schweigen aber. Die Autor\*innen werden niemals direkt angesprochen.

Tipp: Es ist hilfreich, sich als Autor\*in physisch etwas weiter wegzusetzen (oder online die Kamera auszuschalten).

## Brief

Jede\*r schreibt einen individuellen Brief an den\*die Autor\*in. Die Briefe werden während der Feedbackrunde geschrieben, aber nicht mit der Gruppe geteilt. In diesem Verfahren können sehr persönliche Erfahrungen und Eindrücke zur Sprache kommen, die in einer Gruppendiskussion keinen Platz finden würden.

## Filme aus den Köpfen der Leser\*innen

Bitte deine Leser\*innen, dir aufrichtig und detailliert zu schildern, was in ihren Köpfen vorgeht, wenn sie deinen Text lesen. Es gibt drei sehr wirksame Arten, Leser\*innen dabei zu unterstützen, diese Art von Feedback zu geben:

- Unterbrich beim Vorlesen ein paar Mal und frage jeweils, was gerade in ihren Köpfen passiert.
- Bitte sie, ihre Reaktionen wie eine Geschichte zu erzählen („Zuerst ..., dann ..., schließlich ...“).
- Bitte sie, Ich-Aussagen zu machen (nicht: „Dein Text ist verwirrend ...“, sondern: „Ich war verwirrt, als ...“).

Wenn das Feedback stockt: Stell Fragen, z. B. wo sie gut folgen konnten und wo sie Widerstände fühlten oder mit den Gedanken abgeschweift sind. Welche Gefühle sie vorher zu dem Thema hatten und welche hinterher. Wo und wie hat sich was verändert?

## Kriterienbasiertes, wertendes Feedback

Bitte um Rückmeldung zu bestimmten Kriterien. Du selbst bestimmst die Kriterien, die du wichtig findest oder die du für diese Aufgabe brauchst (z. B. zur Erzählperspektive, zum Spannungsaufbau usw.)

## Metaphern-Feedback und Mitschwingendes

Bring deine Leser\*innen dazu, dir indirekt zu sagen, was sie beim Lesen deines Textes erleben: „Bitte beschreibe meinen Text bildhaft, in Metaphern“. Beispiele:

*„Was wäre mein Text, wenn er eine Wetterlage wäre? Sonnig? Nieselnd, neblig?“*

*„Ist die Wetterlage in verschiedenen Teilen des Textes unterschiedlich?“*

*„Ein Kleidungsstück: Wie ist der Text angezogen? In formaler Kleidung? Oder eher in fadenscheinigen Jeans?“*

*„Eine Farbe: Was für eine Farbe wäre der Text, wenn er eine Farbe wäre? Gibt es verschiedene Farben an unterschiedlichen Stellen?“*

*„Was wäre der Text für ein Tier? Oder welche Tiere wäre er an welchen Stellen?“*



*„Beschreibe die Form meines Textes in einer Metapher.“*

*„Beschreibe die Beziehung zwischen dem\*der Erzähler\*in und dem Text in einem Bild.“*

Mitschwingendes: „Stell dir vor, dass ich eigentlich etwas anderes schreiben wollte, als ich getan habe. Was ist deine Phantasie von dem, was in meinem Kopf war und was ich nicht geschrieben habe? Hast du dafür ein Bild?“

### Herauspicken und Gravitationszentrum

Herauspicken: Frage deine Leser\*innen: „Welche Wörter oder Sätze bleiben bei dir hängen? Welche Absätze oder Besonderheiten mochtest du am liebsten? Erkläre *nicht*, warum.“

Gravitationszentrum: Frage: „Was empfindet ihr als die Energiequelle, den Brennpunkt, das Gravitationszentrum dieses Textes?“ Die Energiequelle eines Textes kann auch etwas anderes als die ‚Hauptaussage‘ sein, z. B. eine Metapher, ein Satz, ein Zitat, ein Beispiel oder ein Detail.

### Zusammenfassen und Spiegeln

Zusammenfassen: Frage deine Leser:innen: „Was nehmt ihr als meine wichtigste Aussage, meine wichtigste Idee wahr? Und welche Aussagen sind nahe dran, die wichtigsten zu sein?“

Spiegeln: Bitte deine Leser:innen: „Sag mir in deinen eigenen Worten, was ich mit diesem Text sage. Sag es aber vorsichtig, fragend, damit ich dir antworten und dabei herausfinden kann, worum es mir wirklich geht.“

## Erfahrungen mit den Feedbackmethoden

Die Arbeit mit den Feedbackmethoden hat sich im Laufe der letzten sechs Jahre entwickelt. Sie muss, wie oben erläutert, im Kontext des gesamten Studiums und in der Kombination mit der autonomen Schreibgruppenarbeit betrachtet werden. Bisher liegt keine systematische wissenschaftliche Auswertung vor. Dennoch sollen im Folgenden einige Erfahrungen zusammengefasst werden.

Sie beruhen erstens auf einer thematischen Auswertung von Portfolios von zwei Kohorten, die nach den ersten vier Wochen des Studiums zusammengestellt und geschrieben wurden und wichtige Lernerfahrungen der Studierenden herausstellen. Diese Portfolios sind die Modulprüfung für den ersten Lehr-Block und können sich auf alle Lernerfahrungen der ersten Wochen des Studiums beziehen. Die Studierenden wählen selbst aus, welche drei Erfahrungen ihnen besonders wichtig waren, schildern und reflektieren sie und illustrieren sie durch Artefakte wie z. B. eingefügte Texte, Fotos von handgeschriebenen Texten, Fotos von Schreibgruppenarrangements oder anderes. Das Portfolio rahmt die drei ausgewählten

und präsentierten Lernerfahrungen durch eine Einleitung und ein Fazit mit Ausblick. Die Studierenden orientieren sich an einer ausführlichen schriftlichen Anleitung, die Bräuer (2016) folgt und insbesondere dazu anleitet, in der Einleitung, den erklärenden Texten zu den Artefakten und im Ausblick alle Ebenen der Reflexion zu durchlaufen: Dokumentation, Analyse/Interpretation, Bewertung und Zielsetzungen für die Zukunft (vgl. Bräuer 2016: 29). Die Bewertungskriterien schließen explizit die Artefakte aus und beziehen sich auf Vollständigkeit, Qualität der Reflexionen in den zusätzlichen Textteilen (d. h. vor allem, dass alle Ebenen der Reflexion nachvollziehbar und verständlich sind), Rechtschreibung und Grammatik der Reflexionen und die übersichtliche, korrekte Gestaltung des Portfolios. Aufgrund dieser Aufgabenstellung wird die Textwerkstatt nicht in allen Portfolios als eine der drei wichtigsten Lernerfahrungen thematisiert, so dass aus den beiden Kohorten mit insgesamt 29 Studierenden 15 Portfolios einbezogen wurden. Bei den Aussagen der Studierenden kann nicht ausgeschlossen werden, dass im Sinne einer sozialen Erwünschtheit reflektiert wurde, da es sich um eine Prüfungsleistung handelt. Zugleich kann aber angenommen werden, dass die Studierenden sich nicht für eine Thematisierung der Textwerkstatt entschieden hätten, wenn diese ihnen nicht wichtig gewesen wäre, da es viele andere Möglichkeiten für sie gab. Da die Portfolios ursprünglich nicht zu Forschungszwecken erhoben wurden, werden die Ausschnitte ohne Zuordnung zu den Kohorten und ohne weitere Spezifizierung zu den Jahrgängen zitiert, um die Anonymität zu gewährleisten.

In den im Folgenden vorgestellten Erfahrungen werden zweitens die von Studierenden formulierten Feedbackwünsche zu ihren hochgeladenen Texten ausgewertet, und zwar von drei unterschiedlichen Kohorten aus jeweils zwei Semestern.

Ergänzend muss dazu gesagt werden, dass die Handouts mit den Feedbackmethoden variiert haben (mehr oder weniger Methoden, unterschiedliche Bezeichnungen). Außerdem wurden diese Textwerkstätten von unterschiedlichen Lehrenden begleitet, was zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beitragen kann. Und insgesamt erfolgte die Auswahl des angeschauten Materials relativ zufällig, sie war abhängig von der Verfügbarkeit auf internen Plattformen.<sup>2</sup>

Folgendes wird aus den einbezogenen Texten ersichtlich:

### Der Rahmen für Feedback

Der gesetzte Rahmen ist relevant. Die Studierenden schätzen es, sich Regeln für den Umgang miteinander und mit den Texten erarbeitet zu haben, und erleben die Schreib- und Textwerkstatt als „Safe Space“. Feedback von anderen Schreibenden zu bekommen, wird als besonders empfunden: „Feedback von Leuten, die selbst schreiben, zu bekommen ist, wie ich gemerkt habe, nochmal etwas ganz anders, als Feedback von Nichtschreibern zu erhalten.“ Die Peer-Ebene ist den Studierenden also wichtig. Die Lehrenden werden selten thematisiert und

---

<sup>2</sup> Alle genannten Texte entstanden im Rahmen der Lehre. Die zitierten Ausschnitte wurden so ausgewählt, dass sie keine Rückschlüsse auf die Autor\*innen zulassen. Die direkt zitierten Studierenden haben sich mit der anonymen Zitation einverstanden erklärt. Zeichensetzung und Grammatik wurden nicht angepasst.

scheinen, als ebenfalls Schreibende, als Peers wahrgenommen zu werden. Allerdings gibt es vereinzelt Ausnahmen, manche Studierende würden sich mehr Feedback von Lehrenden wünschen, da diese „professioneller“ seien und „damit auf einer anderen Ebene bewerten“ könnten. Interessant ist hier, dass offenbar eine Bewertung von Lehrendenseite gewünscht wird, während die Feedbackmethoden überwiegend auf Wahrnehmung und Beschreibung, nicht aber auf Bewertung zielen. Dieses Phänomen, den Wunsch nach Bewertung und „harter Kritik“, beschreibt auch Chavez (2021: 15) und interpretiert es als (unbewussten) Wunsch nach Wettbewerb: „They want to compete in workshop. Or, more accurately, they want to win workshop.“

Die Schreibprozesse während der Entstehung der Texte werden beim Hochladen oder in einem vorangestellten Kommentar häufig thematisiert. Möglicherweise deuten diese Hinweise auf ein Bewusstsein dafür hin, dass es sich nicht um fertige Texte handelt, die für sich stehen können. Oder es wird einfach das Interesse deutlich, über das Schreiben zu sprechen.

In den autonomen Schreibgruppen werden die Feedbacktechniken relativ selten explizit eingesetzt. Es wird jedoch in einigen Reflexionen hervorgehoben, dass durch das Vorlesen der Ergebnisse aus spontanen Aufgaben das Teilen von Rohtexten geübt wird.

### Erleben des Feedbackgebens und -nehmens

Das Geben-und-Nehmen von Feedback wird in den Portfolios nach den ersten vier Wochen des ersten Semesters als herausfordernd thematisiert. Dabei wird vor allem das Geben von Feedback als schwierig benannt, verbunden mit der Hoffnung, darin besser zu werden, insbesondere durch Übung: „Das Lernen der Techniken und das wiederkehrende Üben von der Geber- sowie der Nehmerrolle empfand ich als extrem hilfreich.“

Ergänzend stellt ein\*e Student\*in fest: „Viele Aspekte, die mich an einem Text ansprechen, fallen mir auch erst auf, nachdem ich einen Text mit jemandem besprochen habe.“ Das Besprechen der Texte in der Gruppe scheint also ein besseres Verständnis von Texten zu fördern.

Dazu entwickelt eine andere Person folgende Lernstrategie: „Ich werde mehr darauf achten, wie die anderen mir Feedback geben und was mir dabei geholfen hat. Daran werde ich mich dann orientieren, wie ich in Zukunft mein Feedback weitergebe.“

Auch das Nehmen von Feedback ist für viele der Studierenden keine leichte Situation. So äußert eine Person über die Erfahrung mit der Methode „Offene Diskussion“: „Man fühlt sich fast hilflos, kann sich so aber ein besseres Bild von dem, was verbessert werden könnte, machen.“ Eine andere Person schildert, dass sie ihre Ängste ablegen konnte: „Ich habe aufgehört, mich für meine Texte zu erklären, da ich gelernt habe, dass in jedem Text schon etwas Gutes steckt und sie auch als Rohfassung bereits andere begeistern können.“ Von anderen wird das Erhalten von Feedback explizit als „schöne Erfahrung“ thematisiert.

Insgesamt scheinen die Feedbackmethoden für eine produktive Gestaltung der Rückmeldung zu sorgen und werden auch selbst als kreative Herangehensweise erlebt: „Meines

Empfindens nach haben diese Methoden den Austausch interessanter gestaltet, weil ich auch als Feedback-Geber kreativ werden konnte beziehungsweise musste und mich auf diese Weise viel besser in die Texte hineinversetzen konnte.“

### Wirkungen von Feedback

Mehrfach wird die motivierende Wirkung des Feedbacks thematisiert. Es kann Schreibende bestärken und Schreibprozesse dadurch unterstützen, dass innere Adressat\*innen vorhanden sind, wie aus dieser Reflexion deutlich wird:

*Durch das ehrliche und meist positive Feedback wurde ich stets in dem, was ich schreibe, gestärkt und motiviert. Ich habe erfahren, wie meine Texte auf andere wirken und wie sie bei anderen Schreibenden ankommen. Obwohl ich früher selten den Mut hatte, etwas von mir vorzutragen, da ich stets hinterfragt habe, ob es gut genug ist, habe ich damit inzwischen kein Problem mehr. Es ist zum Teil sogar ein Bedürfnis geworden, jemandem meine Texte zu zeigen.*

Auch hier wird deutlich, dass Feedback die Schreibenden in ihrer Entwicklung fördern kann:

*Die Feedbackrunden, welche regelmäßig gemacht wurden, haben mir geholfen, an meinem Selbstbewusstsein, in Bezug auf das Schreiben, zu arbeiten. Durch das regelmäßige Vorlesen meiner eigenen Texte, habe ich meine Zweifel ablegen können und bin mutiger geworden, meine Texte zu präsentieren.*

Ein\*e andere\*r Autor\*in berichtet, dass erzählperspektivische Wechsel im Gedicht hinterfragt wurden und Logiklücken aufgezeigt wurden, die vorher nicht bewusst waren. Auch habe alleine die Vielfalt der Schreibstile der Texte, die zum Textfeedback geteilt werden, eine horizonterweiternde Wirkung. Dabei wird hervorgehoben, dass die Studierenden in unterschiedlichen Genres schreiben. So werden humorvolle Texte ebenso eingereicht wie Thriller, Fantasy-Romane oder Poesie.

Besonders häufig wird, ähnlich wie im folgenden Beispiel, thematisiert, dass das Feedback den Autor\*innen die Möglichkeit eröffnet, mehr über die Wirkung ihrer Texte zu erfahren:

*Es war überaus interessant, wie viele Aspekte genannt wurden, die mir selbst vorher gar nicht aufgefallen waren. Vieles davon war für mich absolut nachvollziehbar und mir wurde klar, dass ich bestimmte sprachliche Bilder unterbewusst in meinen Text eingebaut habe. Durch die verschiedenen Interpretationen wurde ich mir darüber bewusst, aus welchem Grund ich den Text geschrieben habe. Die Anregungen, die ich durch das Feedback erhalten habe, trugen ebenfalls dazu bei, meinem Text noch näher zu kommen. Ich hatte nicht damit gerechnet, dass dies überhaupt möglich wäre, da*

*ich den Text schließlich selbst geschrieben habe. Mit der Besprechung habe ich einen tieferen Blickwinkel auf meinen Text erhalten, der mir die Einsicht in weitere Hintergründe der Entstehung ermöglicht hat. Es hat sich angefühlt wie eine Art Zeitreise zurück zu dem Zeitpunkt als ich am Schreibtisch saß und den Text verfasst habe. Obwohl ich damals schon wusste, was der Text aussagen sollte, stellte sich mir erst nach dem Feedback die komplette Bedeutung heraus, was eine völlig neue und bereichernde Erkenntnis für mich war.*

## Wahl der Feedbackmethoden

Zu den Feedbackmethoden selbst lässt sich sagen, dass es semester- und kohortenabhängig sehr unterschiedlich ist, welche Methoden die Studierenden besonders gerne wählen. Sehr beliebt sind insgesamt das kriterienbasierte Feedback und die offene Diskussion, wobei beide gerne mit anderen Methoden kombiniert werden: Beispielsweise soll die offene Diskussion über gefundene Metaphern geführt werden oder die Kriterien sollen mit den eigenen Perspektiven kombiniert werden. Außerdem hängt die Wahl der Feedbackmethode auch von der Textsorte ab, für die Feedback gewünscht wird.

Mehrere Kohorten haben sich dafür entschieden, grundsätzlich jede Feedbackrunde mit affirmativem Feedback anzufangen. In einer war der Feedbackbrief so beliebt, dass die Methode für eine Weile gebannt wurde, weil die Studierenden befürchteten, dass die anderen Methoden zu kurz kämen.

## Fazit und Ausblick

Insgesamt lässt die thematische Analyse der Portfolios darauf schließen, dass die gewählten Formate und insbesondere der Einsatz der Feedbackmethoden sich dazu eignen, den in der Einleitung skizzierten Problemen der traditionellen Workshop-Methode in Studiengängen des kreativen Schreibens etwas entgegenzusetzen. Die Feedbackmethoden sind eingebettet in den Gesamtkontext des Kick-Offs, in dem Ängste und andere Emotionen thematisiert werden und in dem die Studierenden einen *Safe Space* schaffen, und in die Kombination mit der Schreibwerkstatt, in der der Fokus auf den Schreibprozessen und experimentellen Ansätzen und weniger auf den entstehenden Texten liegt. Die Feedback-Methoden bieten den Studierenden Anleitung und Struktur für die herausfordernde Situation, Rückmeldung auf Texte geben zu müssen. Sie bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Ängste und Scham durch die Wahl der Feedbackmethode zu den eigenen Texten zumindest etwas abzubauen. So kann angenommen werden, dass die Schreib- und Textwerkstatt dem sozialkonstruktivistischen Anspruch des Studiengangs, in dem das Von- und Miteinander-Lernen so wichtig ist, zumindest nicht entgegensteht.

Weitergehende und systematischere Auswertungen zur Schreib- und Textwerkstatt wie auch zum Studiengang wären interessant, sowohl im Hinblick auf die Entwicklung von Schreibkompetenz als auch im Hinblick auf die Bildungsansprüche, die mit einem Schreib-

studiengang (und überhaupt jedem Studium) verbunden sind. So betont Chavez das große Potenzial, das die Workshop-Methode als „enlightened, democratic counterculture“ haben könnte, denn: „The need for creative revolution is real“ (Chavez 2021: 10).

Feedback einzuholen, aufmerksam zu lesen und zuzuhören, fundiertes und auf die Feedbackwünsche bezogenes Feedback zu geben und im Dialog mit anderen an der Weiterentwicklung von Ideen zu arbeiten, ist meines Erachtens nämlich das Beste, was Menschen in Hochschulen lernen können – Lehrende eingeschlossen.

## Literatur

- Bazerman, Charles (1988): *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Bräuer, Gerd (2016): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen/Toronto/Stuttgart: Verlag Barbara Budrich; UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838546322>
- Chavez, Felicia Rose (2021): *The anti-racist writing workshop. How to decolonize the creative classroom*. Chicago, Ill: Haymarket Books.
- DASARTS (2013): A Film about Feedback. URL: <https://vimeo.com/97319636>. (Zugriff: 08.07.2024).
- Elbow, Peter/Belanoff, Pat (1989): *Sharing and Responding*. New York: Random House.
- Girgensohn, Katrin (2007a): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research.
- Girgensohn, Katrin (2007b): Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. URL: <https://gefsus.de/schreiben-anleiten/routedownload/schreibstrategien-stationen-lernen> (Zugriff: 10.02.2022).
- Girgensohn, Katrin (2021): Guter Ort: Theodoras Literatursalon. In: Wyrwa, Christiane (Hrsg.): *Literarische Utopien von Frauen vom 15. bis 20. Jahrhundert. mit der vollständigen Erzählung „Sultanas Traum“ von Rokeya Sakhawat Hossain und einer Doppelcoda von Katrin Girgensohn und Dagmar Knöpfel*. München: scaneg. 148–153.
- Girgensohn, Katrin/Macgilchrist, Felicitas (2018): Autonomous Writing Groups and Radical Equality: An Innovative Approach to University Writing. In: *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Rédactologie*. URL: <http://journals.sfu.ca/cjsdw/index.php/cjsdw/article/view/586/665> (Zugriff: 16.05.2018).
- Honegger, Monique (2008): Zeigeblockade: Das Zeigen unendlicher Texte und die Selbststeuerung des Schreibprozesses im Studium. In: *Zeitschrift Schreiben*. Mai 2008. 1–8.
- Howard, Maureen: Can Writing be Taught in Iowa? (25.05.86). In: *New York Times Magazine*. URL: <https://www.nytimes.com/1986/05/25/magazine/can-writing-be-taught-in-iowa.html> (Zugriff: 13.03.2024).
- Hyland, Ken (2004): *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: Michigan ELT.

- Kruse, Norbert/Alers, Kirsten (2021): Verknüpfungen. Interview mit Katrin Girgensohn. In: *Segeberger Briefe*. XXXVIII. Nr. 2. 171–178.
- Lea, Mary/Street, Brian (2006): The „Academic Literacies“ Model: Theory and Applications. In: *Theory into Practice*. Jg. 45. Nr. 4. 368–377.
- Mitchell, Kim M./McMillan, Diana E./Lobchuk, Michelle M. (2019): Applying the ‚Social Turn‘ in writing scholarship to perspectives on writing self-efficacy. In: *Journal of Learning Development in Higher Education*. Nr. 15. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.512>
- Myers, David G. (2006): *The elephants teach. Creative writing since 1880*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Richle, Susanne (2013): Kollektives Feedback als erweiterter Mentoratsprozess. Zwei Feedbackmodelle. URL: <https://whatsnxt.net/257> (Zugriff: 01.09.2023).
- Sedaris, David (2005): *Ich ein Tag sprechen hübsch*. München: Heyne.
- Sennewald, Nadja (2021): *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004771w>
- Sennewald, Nadja/Girgensohn, Katrin (2021): Kreatives Schreiben studieren: Sieben Thesen für das 21. Jahrhundert. In: Willms, Weertje/Backes, Martina (Hrsg.): *Kontexte kreativen Schreibens. Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur. 81–105.
- Stukenberg, Jill (2017): Deep habits: Workshop as critique in creative writing. In: *Arts and Humanities in Higher Education*. Jg. 16. Nr. 3. 277–292. <https://doi.org/10.1177/1474022216652770>
- Suphap, Wally (2023): Workshopping failure pedagogy for creative writing studies. In: *New Writing*. Jg. 20. Nr. 2. 244–258. <https://doi.org/10.1080/14790726.2022.2106246>
- Wandor, Michelene (2023): For and against the workshop: book review and discussion. In: *New Writing*. Jg. 20. Nr. 4. 492–501. <https://doi.org/10.1080/14790726.2023.2216664>

## Autorin

Katrin Girgensohn, Prof. Dr. habil., ist Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH Berlin University of Applied Sciences. Außerdem arbeitet sie in Projekten zu Hochschuldidaktik und KI und zu Faculty Learning Communities an der Europa-Universität Viadrina.



# Studentisches Feedback auf populärwissenschaftliche Texte: Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Reviews

Sarah Brommer & Anna Tilmans

## Abstract

Der Artikel ist ein Praxisbericht zu Möglichkeiten und Grenzen eines studentischen Peer-Review-Prozesses. Im Rahmen eines Seminars mit dem Lernziel populärwissenschaftliches Schreiben hatten die Studierenden die Aufgabe, auf Texte der Kommiliton:innen ein anonymes schriftliches Feedback zu geben. Die dabei entstandenen 60 Texte mit unterschiedlichen Review-Handlungen und Überarbeitungsfassungen wurden unter Nutzung des Analyseinstruments *InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen* (Beyer 2018) untersucht. Aus den Ergebnissen wurden Hypothesen und Impulse für weiterführende Analysen abgeleitet.

## Einleitung

Im folgenden Praxisbericht zeigen wir die Möglichkeiten und Grenzen eines studentischen Peer-Review-Prozesses auf. Das gegenseitige Kommentieren und/oder Beurteilen von studentischen Texten durch die Studierenden selbst hat in der wissenschaftlichen Schreibausbildung im angloamerikanischen Raum bereits eine lange Tradition und wurde entsprechend erforscht (z. B. Cho/MacArthur 2011; Cho/Schunn 2007; Nicol/Thomson/Breslin 2014; Rubin 2006); in den letzten Jahren findet dieses Feld auch an deutschsprachigen Hochschulen im Zuge der fortschreitenden Institutionalisierung von schreibdidaktischen Einrichtungen und Angeboten zunehmend Beachtung (z. B. Vode 2023; Funk et al. 2022; Schindler 2012). In internationalen Forschungskontexten stand insbesondere die Ausbildung studentischer Peers sowie die Lernwirksamkeit des studentischen Peer-Reviews im Fokus (z. B. Cho/Cho 2011; Crossman/Kite 2012; Lundstrom & Baker 2009, Huisman et al. 2019). Vorliegende Arbeiten beschränken sich dabei auf das *wissenschaftliche* Schreiben von Studierenden, da es die *wissenschaftliche* Textkompetenz (Steinhoff 2007) ist, die primär im Hochschulkontext vermittelt werden soll. Im Vergleich hierzu spielen nicht-wissenschaftliches und populärwissenschaftliches Schreiben eine marginale Rolle in der akademischen Ausbildung. Doch mit Blick auf berufsbezogene Kompetenzen und Future Skills (Ehlers 2020; Spiegel et al. 2021) scheint gerade ein Blick auf das Schreiben außerhalb der Wissenschaft und eine Sensibilisierung der Studierenden für unterschiedliche, auch nicht-wissen-



schaftliche Schreibkontexte lohnend. Hier stellt sich die Frage, wie gut ein studentisches Peer-Review gelingt, wenn es sich bei den zu beurteilenden Texten um populärwissenschaftliche Texte handelt und die Lernziele (und der Beurteilungsmaßstab) populärwissenschaftliche Schreibkompetenz und populärwissenschaftliches Textsortenwissen sind.

Im folgenden Kapitel gehen wir zunächst auf den Seminarkontext ein, in dem der Peer-Review-Prozess verankert war, und erläutern die Schreibaufgabe sowie die Rahmenbedingungen für das Peer-Review (siehe Abschnitt *Seminarkontext*). Als Nächstes beschreiben wir die Datengrundlage und unser Analyseverfahren (siehe Abschnitt *Datengrundlage und Analyseverfahren*), um dann mit Bezug auf die Analysekategorien die Ergebnisse vorzustellen (siehe Abschnitt *Ergebnisse und Interpretationen*). Dabei nehmen wir erstens das Review selbst in den Blick (siehe Abschnitt *Das Peer-Feedback*) und zeigen u. a., dass sich die Review-Handlungen überwiegend mit der sprachlichen Oberfläche befassen und weniger auf Textaufbau, Inhalt und Argumentation referieren. Hauptsächlich geschieht dies durch ein Zeigen/Hinweisen auf die entsprechende Stelle, durch ein Bewerten der Stelle sowie durch ein Auffordern zur Überarbeitung. Zweitens fokussieren wir das populärwissenschaftliche Schreiben als Lernziel, das von den Studierenden eine ungewohnte Adressat\*innenorientierung verlangt (siehe Abschnitt *An welcher Stelle wird die Review-Handlung vorgenommen?*). Abschließend gehen wir im Fazit auf die Möglichkeiten und Grenzen des studentischen Peer-Review-Prozesses im Rahmen des populärwissenschaftlichen Schreibens ein.

## Seminarkontext

Das studentische Textfeedback entstand im Rahmen des Seminars *Schreiben für die Wissenschaft – Schreiben für die Öffentlichkeit*, das im Wintersemester 2022/2023 an der Universität Bremen stattfand und von Bachelorstudierenden der Germanistik und Linguistik besucht wurde. Im Rahmen des Seminars wurden die Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textsorten diskutiert, es wurde auf unterschiedliche Formen der Experten-Laien-Kommunikation eingegangen und die Interaktion zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit thematisiert. Ziel war die Sensibilisierung für verschiedene Schreibstile und kommunikative Anforderungen sowie die Verzahnung von wissenschaftlichen Themen und ihrer Vermittlung an Laien.

Der Leistungsnachweis bestand darin, ein linguistisches Thema für die Öffentlichkeit, d. h. für ein Laienpublikum, aufzubereiten und hierzu einen populärwissenschaftlichen Text zu verfassen. Als inhaltlicher Ausgangspunkt diente die vom de Gruyter-Verlag herausgegebene Reihe *Handbücher Sprachwissen* (HSW), die ein breites Spektrum sprachwissenschaftlicher Themenfelder abdeckt. Die Themenwahl war den Studierenden freigestellt; sie konnten nach Interesse entscheiden und sollten zusätzlich zu dem gewählten HSW-Aufsatz zwei bis drei weitere auf das Thema abgestimmte wissenschaftliche Aufsätze hinzuziehen. Auf dieser Grundlage sollten die Studierenden einen wissenschaftlich fundierten und (inhaltlich, strukturell und sprachlich-stilistisch) leser\*innenfreundlich gestalteten Text von

ca. 8000 Zeichen inkl. Leerzeichen verfassen und sich dabei an den Textsorten *Zeitungsartikel* und *Wissenschaftsblog* orientieren. Es war den Studierenden auch erlaubt, bei Bedarf Beispiele und Abbildungen in ihren Text zu integrieren.<sup>1</sup>

Jede\*r Studierende sollte zunächst eine erste Textfassung erstellen und einreichen. Diese abgegebenen ersten Textfassungen wurden anschließend anonymisiert. Danach wurden den Studierenden jeweils zwei Texte per Zufallsprinzip zugeteilt und für ein schriftliches Textfeedback zugeschickt.

Als Vorbereitung auf den Review-Prozess wurden den Studierenden in einer Seminarsitzung zum einen Grundlagen des Textfeedbacks vermittelt, insbesondere die Unterscheidung von Higher Order Concerns (HOCs, z. B. Struktur, Logik, Verständlichkeit, Adressatenorientierung) und Lower Order Concerns (LOCs, z. B. Lexik, Grammatik, Orthographie, Formalia). Zum anderen wurden die technische Umsetzung des Feedbacks besprochen und technische Möglichkeiten wie das Kommentieren oder die Nutzung des Korrekturmodus durch das Nachverfolgen der Änderungen in Word samt der jeweiligen Vor- und Nachteile vorgestellt.

Die Studierenden hatten zehn Tage Zeit für das schriftliche Feedback auf zwei Texte, das wiederum auf die universitäre Lernplattform hochgeladen, anonymisiert und an die Autor\*innen zurückgeschickt wurde. Auf Grundlage der ersten Fassung und des zweifachen Textfeedbacks, das jede\*r erhielt, sollten die Studierenden anschließend innerhalb von sechs Wochen eine zweite Textfassung erstellen, die als (benoteter) Leistungsnachweis diente.

Die nachfolgende Analyse berücksichtigt die ersten und zweiten Textfassungen und nimmt dabei insbesondere die schriftlichen Textfeedbacks in den Blick.

## Datengrundlage und Analyseverfahren

Das im vorherigen Abschnitt beschriebene Vorgehen führte zu einer Datengrundlage von insgesamt 60 Texten: 15 erste Textfassungen, jeweils zwei Reviews pro Text (also 30 Reviews) und 15 überarbeitete, zweite Textfassungen.<sup>2</sup>

Zur Vorbereitung auf die Analyse wurden die verschiedenen Dateien zunächst in Word so zusammengestellt, dass ein vergleichender Überblick möglich war: So wurden zunächst für jede\*n Studierende\*n die beiden kommentierten ersten Textfassungen in einer Word-Datei zusammengeführt, sodass alle Kommentare und Änderungen aus dem Peer-Review-

---

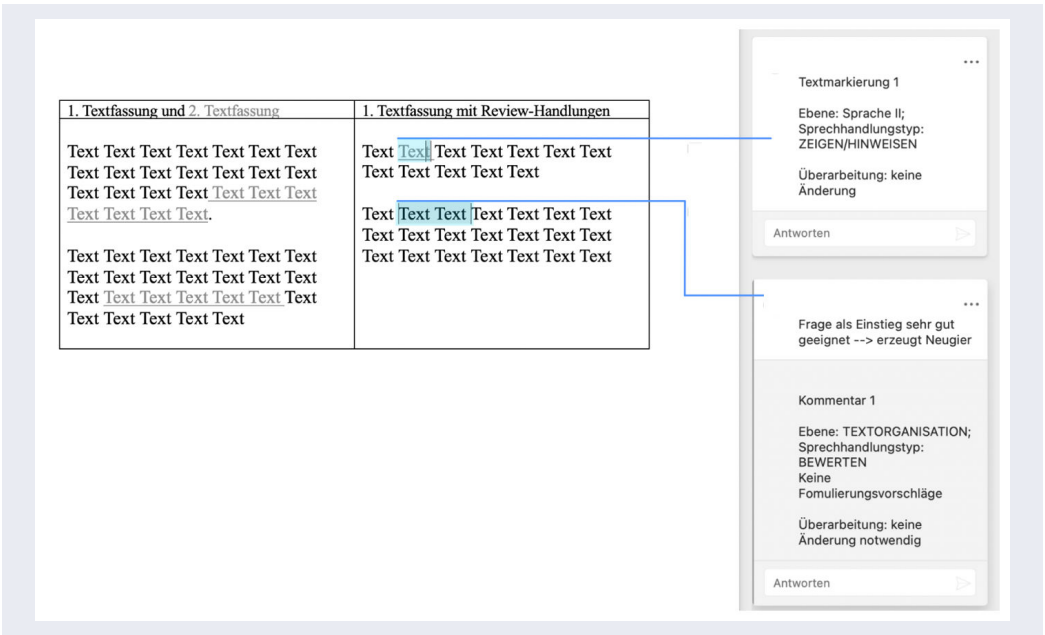
1 Der Arbeitsumfang richtete sich nach dem benötigten Leistungsnachweis und der Beschreibung im Modulhandbuch: Für eine unbenotete Studienleistung und den Erwerb von 3 ECTS musste nur die erste Textfassung abgegeben werden, der Großteil der Studierenden benötigte jedoch eine Benotung und 6 ECTS. Hierfür musste auf zwei Texte von Kommiliton\*innen schriftliches Feedback gegeben werden, und der eigene Text sollte unter Berücksichtigung des eingegangenen (zweifachen) Feedbacks für eine zweite Textfassung überarbeitet werden. Eine dritte Textfassung nach einem Feedback der Dozierenden konnte optional zur Notenverbesserung abgegeben werden.

2 Die Texte wurden im Format Word-Dokument abgegeben, damit beim Kommentieren die Word-Funktionen *Änderung nachverfolgen* und *Kommentar einfügen* und die Nachbearbeitung der Dokumente ohne technische Hürden angewandt werden konnten.

Prozess in einem Dokument gesammelt waren.<sup>3</sup> In einem weiteren Schritt wurden für jeden Text die erste Textfassung (mit Kommentaren und Änderungen) und die zweite (überarbeitete) Textfassung auf Unterschiede abgeglichen. So wurde dann für jeden Text eine Word-Datei erstellt, in der nebeneinander die erste Textfassung mit allen Änderungen im Überarbeitungsmodus sowie die zweite Textfassung abgebildet waren, sodass alle Unterschiede zwischen erster und zweiter Fassung auf einen Blick sichtbar waren (s. Abb. 1).

Abbildung 1

Skizze Analysedatei (Beispiele aus Text JaBu)



In den auf diese Weise entstandenen 15 Gesamtdokumenten wurden nun alle Review-Handlungen (Kommentare, Markierungen, Änderungen) nummeriert und nach folgendem Vorgehen analysiert:

An welcher Stelle wird die Review-Handlung vorgenommen?

Im ersten Analyseschritt wurde zunächst nur berücksichtigt, wo die Review-Handlung platziert wurde: ob innerhalb des Textes (durch Markierung oder direkte Überarbeitung des vorhandenen Textes) oder außerhalb (am Textrand über die Kommentarfunktion oder auch außerhalb des Textes als Endkommentar). Im ersten Fall wurde die Review-Handlung der

3 Diese Zusammenführung der beiden Reviews, die zu jedem Text vorlagen, war möglich, da wir die verschiedenen Reviews nicht vergleichend ausgewertet haben (bspw. um festzustellen, wie die einzelnen Studierenden jeweils ihre Begutachtungen vornahmen).

Kategorie ‚Textmarkierung‘ zugewiesen, im zweiten Fall der Kategorie ‚Kommentar‘. Zwischen Rand- und Endkommentaren wurde also nicht unterschieden; bei stichpunktartigen Endkommentaren wurde jeder Stichpunkt als einzelner Kommentar gewertet.

### Welche Ebene(n) betrifft die Review-Handlung?

Als Zweites haben wir erfasst, worauf die Review-Handlung Bezug nimmt: Bezieht sich der Kommentar bzw. die Textmarkierung auf LOCs oder HOCs? Für diesen zweiten sowie den folgenden dritten Analyseschritt (Sprechhandlungstyp) diente das von Beyer (2018) entwickelte Analyseinstrument *InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen* als Grundlage. *InliAnTe* wurde entwickelt, „um das Textkommentierungsverhalten Studierender in Peerfeedbackprozessen aus linguistischer Perspektive detailliert zu beschreiben“ (Beyer 2018: 36). Zweck des Instruments ist es, Review-Prozesse systematisch zu analysieren, und zwar einerseits die Kommentare der Feedbackgebenden hinsichtlich der Anregung zur Textüberarbeitung und andererseits die „Phänomene im Text“ (Beyer 2018: 21), die Auslöser für das Feedback sind bzw. auf die Feedback gegeben wird. Entsprechend dem Analyseinstrument *InliAnTe* (Beyer 2018) wurden folgende Ebenen unterschieden und den einzelnen Review-Handlungen zugeordnet: Inhalt, Textorganisation, Sprache I (Präzision, Varietät, Attraktivität und Verständlichkeit), Sprache II (Morphosyntax, Orthografie, Interpunktion, Lexik), Intertextualität, Formalia, technische Umsetzung (Beyer 2018: 23 f.).

### Welche Sprechhandlung wird mit der Review-Handlung vollzogen?

Drittens werteten wir aus, in welcher Art und Weise die Review-Handlung vorgenommen wurde bzw. welche Illokution vorliegt: Handelt es sich beispielsweise um eine Aufforderung, die betroffene Textstelle zu überarbeiten, eine Frage oder nur einen Hinweis? Die von Beyer in *InliAnTe* unterschiedenen Sprechhandlungstypen FESTSTELLEN, INFORMIEREN, BEWERTEN, AUFFORDERN, FRAGEN, METAKOMMENTIEREN wurden um die Kategorie ZEIGEN/HINWEISEN erweitert. Dieser Sprechhandlungstyp wurde als Abgrenzung zu den genannten Sprechhandlungstypen auf Markierungen und Änderungen direkt im Text angewendet, die von den Reviewer\*innen nicht weiter kommentiert wurden.

Bei der Kategorisierung der Review-Handlungen (und in Folge bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse) ist zu beachten, dass die Kategorien der Rubrik ‚Ebene‘ wie auch der Rubrik ‚Sprechhandlungstyp‘ nicht trennscharf sind und es im Einzelfall vorkommen kann, dass eine Review-Handlung verschiedene Ebenen tangiert (z. B. ‚Sprache I‘ und ‚Sprache II‘ oder ‚Textorganisation‘ und ‚Formalia‘) oder mehrere Sprechhandlungstypen beinhaltet (z. B. FESTSTELLEN und AUFFORDERN). In solchen Fällen wurde eine Mehrfachkategorisierung vorgenommen (siehe Abb. 1).

## Gibt es Überarbeitungsvorschläge?

Viertens haben wir erfasst, ob die Kommentare Überarbeitungsvorschläge, beispielsweise konkrete Formulierungsalternativen, beinhalten. Dies ist insbesondere relevant, um zu untersuchen, ob Review-Handlungen mit Überarbeitungsvorschlägen eher zur Überarbeitung des Textes führen als solche ohne konkrete Vorschläge.

## Gibt es Änderungen in der zweiten Textversion?

Abschließend haben wir anhand des Vergleichs der ersten und zweiten Textfassung geprüft, ob eine Überarbeitung der kommentierten Stelle vorgenommen und in welcher Weise überarbeitet wurde (Überarbeitungsformen). Dabei wurde darauf geachtet, ob eine Änderung an der Textoberfläche sichtbar ist und ob es sich um eine punktuelle Überarbeitung handelt oder ein größerer Abschnitt in der zweiten Textfassung überarbeitet worden ist. Es wurde folgendermaßen kategorisiert:

- keine Änderungen notwendig (ausgehend von den Kommentaren und Textmarkierungen),
- keine Änderungen vorgenommen (obwohl die Review-Handlung eine Änderung nahelegt),
- Änderungen teilweise vorgenommen (wenn z. B. nur ein Teil einer vorgeschlagenen Formulierung übernommen wurde),
- Änderungen vorgenommen (wenn die Markierung oder der Textvorschlag aus dem Kommentar ohne Änderungen und/oder vollständig übernommen wurde),
- Änderungen großflächig vorgenommen (wenn eine Änderung über den Review-Vorschlag hinaus durchgeführt und bspw. statt einer Wortänderung der gesamte Satz überarbeitet wurde),
- Änderungen nicht direkt ersichtlich bzw. der Review-Handlung nicht zuzuordnen (wenn bspw. ein ganzer Absatz grundlegend überarbeitet wurde).

## Ergebnisse und Interpretationen: Das Peer-Feedback

### An welcher Stelle wird die Review-Handlung vorgenommen?

In den zusammengeführten 15 Texten wurden insgesamt 747 Review-Handlungen identifiziert, davon 73 % ( $n=544$ ) Rand- oder Endkommentare und 27 % ( $n=203$ ) Änderungen oder farbliche Hervorhebungen im Text.

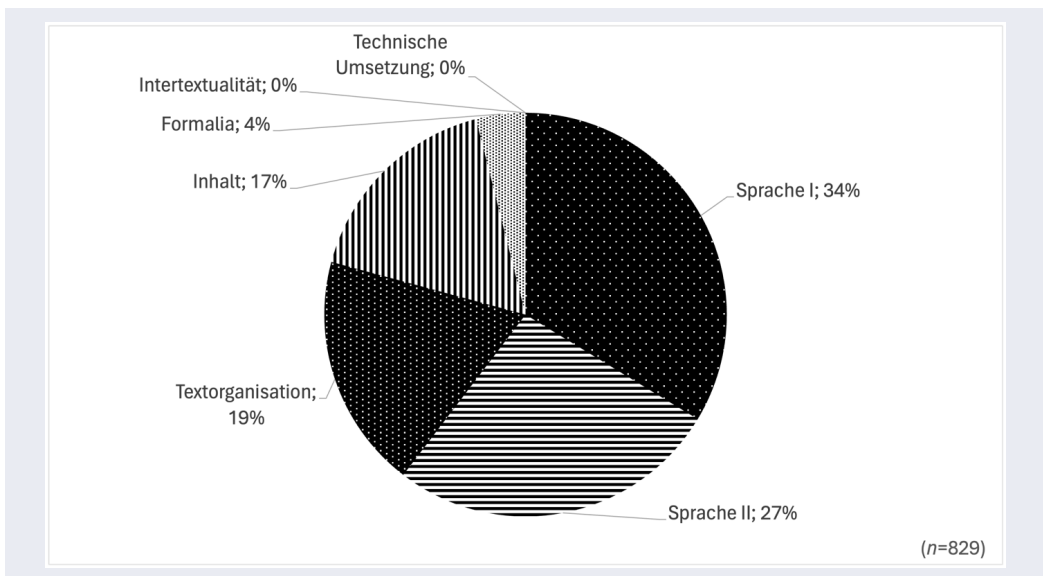
Die Verteilung der Review-Handlungen auf die einzelnen Texte fällt sehr unterschiedlich aus und variiert zwischen 9 und 115 Review-Handlungen in einem Text. – Diese große Differenz lässt sich selbstverständlich nicht direkt auf die Textqualität zurückführen (sehr gute Texte mit wenig Review-Handlung vs. sehr überarbeitungsbedürftige Texte mit vielen Review-Handlungen); sondern die Differenz ist auch zunächst einmal (ungeachtet der Textqualität) ein Zeichen für unterschiedlich ausführliche Feedbacks. Auffällig ist in jedem Fall, dass nur ein gutes Viertel aller Review-Handlungen direkte Änderungen oder farbliche Hervorhebungen in den Texten sind, während knapp drei Viertel der Review-Handlungen über die Kommentarfunktion vorgenommen wurden.

### Welche Ebene betrifft die Review-Handlung?

Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, wurden bei der Analyse folgende Ebenen unterschieden: Sprache I (Präzision, Varietät, Attraktivität und Verständlichkeit), Sprache II (Morphosyntax, Orthografie, Interpunktion, Lexik), Inhalt, Textorganisation, Intertextualität, Formalia, technische Umsetzung (Beyer 2018: 23 f.). Die 742 Review-Handlungen<sup>4</sup> wurden diesen Ebenen zugeordnet, wobei 64 Fälle eine Doppel- und 11 Fälle eine Dreifachzuordnung/-kategorisierung erfuhren ( $n=828$ ). Auf die technische Umsetzung wurde in den Review-Handlungen kaum ( $n=2$ ) und auf Intertextualität überhaupt nicht eingegangen.

### Abbildung 2

Zuordnung der Review-Handlungen zu den Analyseebenen



Die Verteilung in Abbildung 2 verdeutlicht, dass sich knapp zwei Drittel aller Review-Handlungen auf die sprachliche Oberfläche beziehen (Sprache I und Sprache II); auf die Texttiefenstruktur, zu der Textorganisation und Inhalt eines Textes zählen, verweist hingegen nur ein gutes Drittel der Review-Handlungen. Dies könnte zwar bedeuten, dass die zu beurteilenden Textfassungen auf struktureller und inhaltlicher Ebene vergleichsweise gut waren und die Schwächen eher auf der sprachlichen Oberfläche lagen. Es ist jedoch wahrscheinlicher, dass sich die Studierenden eher in der Lage sahen, zur Sprache Stellung zu nehmen, und Rückmeldungen zur Tiefenstruktur des Textes als herausfordernder wahrnahmen und daher weniger häufig gaben.

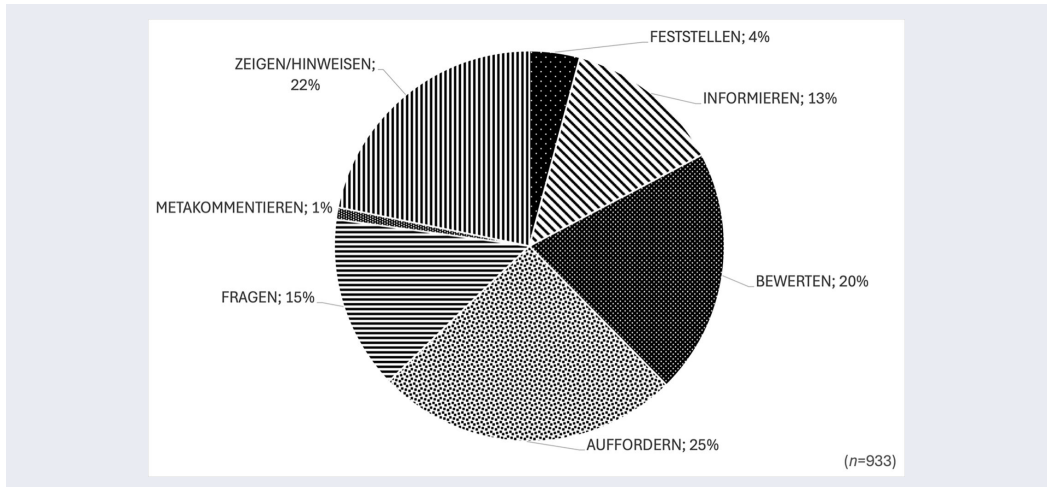
<sup>4</sup> In zwei Texten konnten insgesamt 5 Kommentare nicht genau bestimmt werden, da der Auslöser bzw. die Ebene und die Sprechhandlung nicht nachvollziehbar waren.

## Welche Sprechhandlung wird mit der Review-Handlung vollzogen?

Von 742 Review-Handlungen erfüllten 183 Fälle verschiedene Illokutionen und ließen sich somit mehreren Sprechhandlungen zuordnen ( $n=933$ )<sup>5</sup>.

**Abbildung 3**

Sprechhandlungen der Review-Handlungen



In den meisten Review-Handlungen wurden die Autor\*innen explizit zu einer Handlung aufgefordert (AUFFORDERN: 237-mal, = 25 %). Bei 203 Review-Handlungen (= 22 %) wurden im Text direkt Änderungen oder farbliche Hervorhebungen ohne weitere Kommentare vorgenommen (ZEIGEN/HINWEISEN). Bei jeder fünften Review-Handlung wurde das Gelesene bewertet (BEWERTEN: 191-mal, = 20 %). In 135 der Fälle (= 14 %) wurden Fragen gestellt und 123-mal (= 13 %) informierten die Feedbackgebenden über den Inhalt des gelesenen Textes. Ein Bezug zum eigenen Review-Vorgehen (METAKOMMENTIEREN) wurde nur in 1 % aller Texte realisiert (5-mal insgesamt).

Da in 183 Fällen einer Review-Handlung mehrere Sprechhandlungen zugeordnet wurden, ist es von Interesse, welche Sprechhandlungen gemeinsam verwendet worden sind: AUFFORDERN wurde am häufigsten – in über der Hälfte der Fälle – mit einer weiteren Sprechhandlung verwendet, und zwar in 129 (von 237) Fällen. In fast der Hälfte dieser Fälle (49 %) geschah das AUFFORDERN in Verbindung mit BEWERTEN (siehe Beispiel I) und in fast einem Viertel (24 %) der Fälle mit INFORMIEREN. In 18 % der Fälle wurde die Aufforderung (AUFFORDERN) mit einer Frage (FRAGEN) verbunden. Daran lässt sich ablesen, dass die reviewenden Studierenden offenbar mehrheitlich die Aufforderung nicht alleine stehenlassen wollten, sondern eine Ergänzung, die den Überarbeitungsbedarf verdeutlicht, als notwendig erachteten.

<sup>5</sup> In 7 Fällen wurden mehr als zwei Sprechhandlungen einer Review-Handlung zugeordnet.



Beispiel 1 (Quelle: SeKe\_K5):

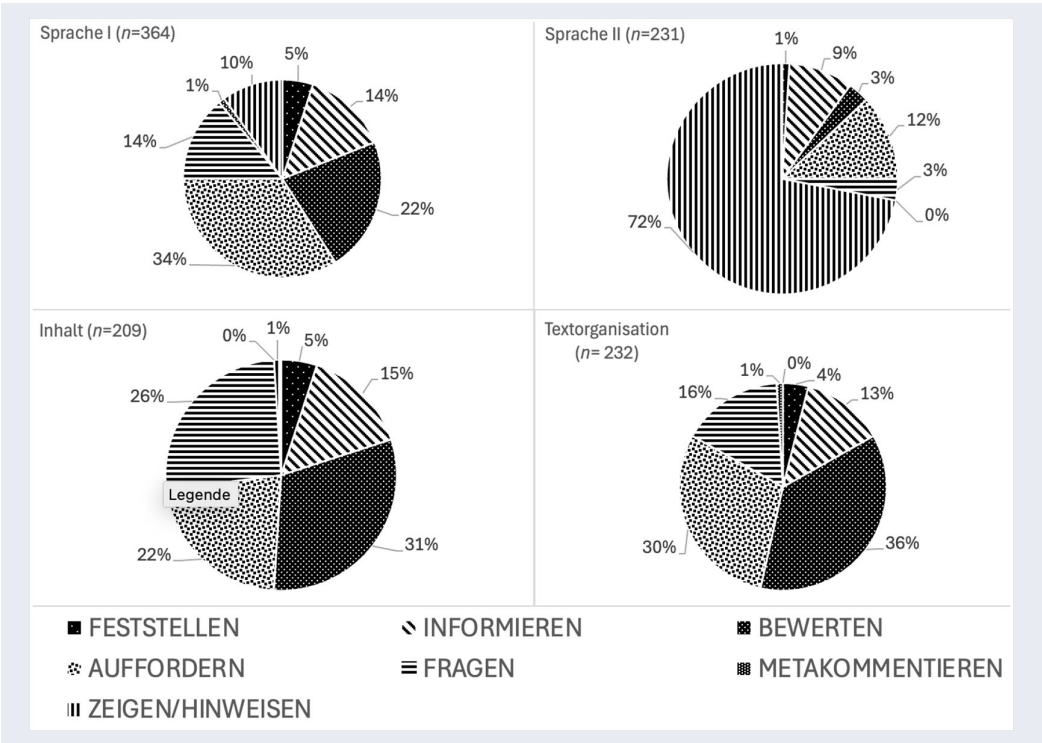
1. Textfassung	Review-Handlung – Kommentar
Nach den Faktoren, weshalb jedes Jahr ein neues Jugendwort entsteht, wird im Zusammenhang mit der Hypothese, dass das Hochdeutsch durch den Einfluss der genutzten Jugendsprache negativ beeinflusst sei, erörtert. <sup>K</sup>	<sup>K</sup> Ich finde den Satz etwas zu lang und es sind zu viel Informationen drin. Vielleicht teilen?

Zusammenhang zwischen Analyseebenen und Sprechhandlungstypen

Im Folgenden haben wir ausgewertet, inwieweit sich Präferenzen beobachten lassen, bestimmte Reviewbedarfe (z. B. Rechtschreibung (Ebene: Sprache II)) oder argumentativer Aufbau (Ebene: Inhalt) durch bestimmte Sprechhandlung auszudrücken (vgl. Abb. 4), inwieweit also Ebene und Sprechhandlung beim Review korrelieren.

Abbildung 4

Zusammenhang zwischen Ebenen und Sprachhandlungstypen



Bei der Gegenüberstellung der kommentierten Ebenen (Sprache I und II, Inhalt und Textorganisation) und der dafür verwendeten Sprechhandlungen (siehe Abbildung 2) ist Folgendes feststellbar: Die Ebene Sprache I (Präzision, Varietät, Attraktivität und Verständlichkeit)



wird am häufigsten durch die Sprechhandlungen BEWERTEN und AUFFORDERN realisiert, während die Ebene Sprache II (Morphosyntax, Orthografie, Interpunktion und Lexik) überwiegend durch ZEIGEN/HINWEISEN thematisiert wird. Es ist davon auszugehen, dass bei Sprache II Abweichungen von der Sprachnorm direkt im Text vorgenommen wurden oder die korrekte Form als Randkommentar direkt genannt wurde (siehe Bsp. 2). Review-Handlungen zur inhaltlichen Ebene wurden durch BEWERTEN, AUFFORDERN und FRAGEN realisiert. Es sind erwartbare Sprechhandlungen, da auf dieser Ebene keine direkten Änderungen vorgenommen werden können, sondern ein Verständnis des Inhalts die Grundlage ist. Review-Handlungen zur Textorganisation wurden am häufigsten durch BEWERTEN und AUFFORDERN realisiert, ähnlich der Ebene Sprache I. Es ist anzunehmen, dass bei diesen beiden Ebenen die subjektive Perspektive der Feedbackgebenden im Vordergrund steht, die durch die Bewertung Ausdruck findet.

Im Gesamten zeigt die Gegenüberstellung der Ebenen und der Sprechhandlungen keine überraschenden Ergebnisse, sondern stützt vielmehr die Annahme, dass die Wahl der Sprechhandlung durch die Ebene der Review-Handlung bedingt ist.

### Gibt es Überarbeitungsvorschläge?

In den insgesamt 544 Rand- und Endkommentaren wurde in 144 Fällen ein Formulierungsvorschlag gemacht (26 %), wobei es sich nur um die Änderung eines einzelnen Wortes handeln kann (z. B. Bsp. 2) oder auch um die Neuformulierungen von Satzteilen oder ganzer Sätze (z. B. Bsp. 3).

In Beispiel 2 besteht die Review-Handlung darin, die sprachlich korrekte Form des Wortes als Randkommentar zu nennen. Die Aufforderung zur Überarbeitung ist in der Nennung impliziert. In anderen Texten erfolgten derartige Überarbeitungsvorschläge auch direkt im Text und wurden nicht als Randkommentar realisiert. Wie solche Review-Handlungen realisiert werden, ist stets von der Bereitschaft der Feedbackgebenden Person abhängig, in den Text einzugreifen. Vorschläge zu Neuformulierungen (siehe Beispiel 3) sind hingegen vorrangig in Randkommentaren zu finden. Dabei kann wie in Beispiel 2 nur der Verbesserungsvorschlag selbst formuliert sein oder wie in Beispiel 3 zusätzlich auch eine Ergänzung hinzugefügt werden: „Vielleicht am Anfang des Satzes“ (SeKe\_K18).

Beispiel 2 (Quelle: SeKe\_K29):

1. Textfassung	Review-Handlung – Kommentar
Multiethnische Einflüssen <sup>k</sup> bedeuten schlussfolgernd nicht automatisch den Verfall der deutschen Sprache.	<sup>k</sup> Einflüsse

Beispiel 3 (Quelle: SeKe\_K18):

1. Textfassung	Review-Handlung – Kommentar
Mit einer bisher unvertrauten Rollenverteilung, entwickelt sich im besten Fall auch zeitgleich ihre Kommunikation, da ihre Geschlechteridentität erforscht wird, Interessen verfolgt werden, die ersten starken Konflikte entstehen können oder die Jugendlichen anfangen die ersten Liebesbeziehungen zu knüpfen. <sup>K</sup>	<sup>K</sup> Vielleicht am Anfang des Satzes (Sie erforschen ihre Geschlechteridentitäten, verfolgen neue Interessen und fangen erste Liebesbeziehungen an – dieses Eingehen in eine unvertraute Rolle(nverteilung) beeinflusst im besten Fall auch ihre Kommunikation.

### Gibt es Änderungen in der zweiten Textversion?

Einen Vergleich der ersten und zweiten Textfassung haben wir vor allem mit Blick auf die sprachliche Textoberfläche vorgenommen. Inhaltliche, großflächige Überarbeitungen haben wir festgehalten, jedoch nicht systematisch ausgewertet. Die Analyse der Überarbeitungen zeigte, dass fast die Hälfte der Anmerkungen vollständig (42%) und nur wenige Änderungsvorschläge teilweise übernommen (6%) wurden. Bei 11% kam es zu einer großflächigen Überarbeitung des Abschnitts und in 9% der Fälle war eine Überarbeitung nicht notwendig, da es sich z. B. um positive Rückmeldungen handelte. Bemerkenswert scheint uns, dass in immerhin 27% der Anmerkungen die Review-Handlungen in der nachfolgenden Textüberarbeitung nicht berücksichtigt wurden. Hier wäre eine weiterführende Analyse aufschlussreich, inwieweit die Nichtberücksichtigung wiederum mit der Qualität des Reviews korreliert.

### Textsortenwissen und populärwissenschaftliches Schreiben

Im Fokus der untersuchten Texte stand das populärwissenschaftliche Schreiben, denn die Aufgabe der Studierenden war es, für ein Laienpublikum einen Beitrag zu einem sprachwissenschaftlichen Thema zu schreiben, bspw. für eine Zeitung. Angesichts der für Studierende ungewohnten Adressat\*innenorientierung interessierte uns, inwieweit das Peer-Review für die populärwissenschaftlichen Texte möglicherweise aus der Kommunikationssituation des wissenschaftlichen Schreibens gegeben wurde und wissenschaftliche Texte (fälschlicherweise) als Maßstab bzw. als Referenz dienten.

Bei diesem Analyseschritt wurden nur die Kommentare berücksichtigt und nicht die direkten Änderungen und Hervorhebungen im Text, da diese per se keine expliziten metasprachlichen Hinweise auf eine zugrunde liegende prototypische Textsorte beinhalten können.

Alle vorhandenen Kommentare wurden zunächst daraufhin gesichtet, ob sie a) Schlagworte enthalten, die Rückschlüsse auf prototypische Referenztexte zulassen (z. B. „wissenschaftlicher Artikel“ (AnAl\_K67), „für einen journalistischen Artikel“ (AnMe\_K11)), b) Aussagen über den Sprachstil der Texte treffen (z. B. „fachliches Vokabular“ (KaRo\_K5)) oder c) die Adressat\*innen der Texte ansprechen (z. B. „Laienpublikum“ (AnMe\_K1)). In 71 der ins-

gesamt 544 Rand- oder Endkommentaren (= 13 %) wurden auf die eine oder andere Weise das populärwissenschaftliche Schreiben und die damit verbundenen Besonderheiten der geforderten Textsorte bzw. Unterschiede zum wissenschaftlichen Schreiben angesprochen. Dies mag auf den ersten Blick wenig erscheinen; wenn man jedoch bedenkt, dass viele Kommentare die sprachformale Ebene betreffen, ist es doch beachtenswert, dass mehr als jeder zehnte Kommentar die Besonderheit der Zieltextsorte thematisiert.

In 14 Kommentaren wurde auf populärwissenschaftliche Texte als Maßstab referiert. Bemerkenswerterweise kann es dabei vorkommen, dass wie im folgenden Review-Kommentar das „Kolumnenartige“ des Textes kritisiert wird, das als nicht unbedingt geeignet für „journalistisches Schreiben“ erachtet wird:

Beispiel 4 (Quelle: LiVo\_K1):

#### *Review-Handlung – Kommentar*

Ich finde diesen Teil deiner Einleitung sehr persönlich. Ich weiß nicht, ob dies bezüglich des journalistischen Schreibens zu privat bzw. geeignet für einen Zeitungsartikel oder Blog im Bereich eines linguistischen Themas ist. Für mich ist das sehr kolumnenartig.

Dies offenbart ein offensichtliches Missverständnis oder Unkenntnis bezogen auf die Zieltextsorte.

In 27 Fällen wird auf wissenschaftliche Texte bzw. den wissenschaftlichen Stil als Referenz hingewiesen. Dies geschieht bspw., indem auf eine Ähnlichkeit zu wissenschaftlichen Texten verwiesen wird, aber auch durch ironische Kommentare wie „IA Einleitung für eine Hausarbeit“ (ChWa\_K4), die die Unangemessenheit des wissenschaftlichen Stils suggerieren. Ein wissenschaftlicher Text als Vergleichsgröße lag offensichtlich auch zugrunde, wenn im Review ein Vokabular verwendet wurde, das im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Texten genutzt wird (z. B. „theoretischer Teil“ (JaBu\_K14), „Fragestellung“ (JaBu\_K28), „Literaturverzeichnis“ (JaBu\_K39)). Darüber hinaus wurden in einem Text zwei Kommentare identifiziert, in denen im Review ausgehend vom durch Nominalstil geprägten wissenschaftlichen Stil (vgl. z. B. Brommer 2018), darauf hingewiesen wird, wie gerade *nicht* formuliert werden sollte: „Bedenke, möglichst verbal, weniger nominal“ (AnAl\_K5), „Leserunfreundlicher Nominalstil“ (AnAl\_K21).

Am häufigsten, in insgesamt 35 der 71 Kommentare, wurde auf die prototypischen Leser\*innen bzw. Adressat\*innen der Texte verwiesen. In diesen Kommentaren war in 49 % die Rede von „Laien“ (u. a. LaSc\_K31) oder einem „Laienpublikum“ (u. a. LiVo\_K18). Es wurden aber auch alternative Bezeichnungen für die Adressat\*innen der Texte verwendet: z. B. „fachfremde Person“ (EmAu\_K12), „Normale Zeitungslesende“ (AnHo\_K36), „Fachfremde“ (SeKe\_K9), „Leser\*innen, die selten auf solche Wörter zurückgreifen“ (AnMe\_K20), „Als unwissende Person“ (LiVo\_K8), „einem breiten Publikum“ (ChWa\_K47).

Ausgehend von diesen Belegen ist die Annahme naheliegend, dass für die Argumentation und als Maßstab zwar wissenschaftliche Textsorten als Prototyp dienen und entspre-

chendes Vokabular in den Review-Handlungen verwendet wird, sich aber gleichzeitig die Peer-Feedbackgebenden der geforderten Textsorte bewusst waren, indem sie auf die Leserschaft populärwissenschaftlicher Texte verwiesen und sie als Beurteilungsmaßstab für die Angemessenheit des Textes nutzten.

## Fazit – Möglichkeiten und Grenzen des studentischen Peer-Review-Prozesses

Das Peer-Review-Verfahren im studentischen Kontext stellt eine wertvolle Möglichkeit dar, die Qualität von Texten zu verbessern – insbesondere angesichts der beschränkten zeitlichen Kapazitäten von Dozierenden, ausführliches individuelles (und im besten Fall mehrschrittiges!) Textfeedback zu geben. Jedoch haben sich in unserer Untersuchung sowohl die Stärken als auch die Schwächen des Peer-Review-Textfeedbacks gezeigt: Zur Besonderheit der Schreibsituation mit der Zieltextsorte ‚populärwissenschaftlicher Text‘ lässt sich festhalten, dass den Studierenden die Anforderungen an populärwissenschaftliches Schreiben zwar bewusst waren, sie aber im Einzelfall Schwierigkeiten hatten, die richtigen oder angemessenen Konsequenzen daraus abzuleiten und in ihre Review-Handlungen zu transferieren. Auch hat unsere Analyse verdeutlicht, dass die Peer-Reviews hauptsächlich oberflächliche sprachliche Aspekte (LOC) wie Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik einerseits und die Wortwahl- und Formulierungsebene andererseits betonen. Weniger im Fokus stehen HOC wie Inhalt, Logik der Argumentation oder Textorganisation. Dies ist nicht wenig überraschend und deckt sich mit dem Eindruck, den wir Autorinnen in verschiedenen Kontexten studentischer Peer-Review-Prozesse gewonnen haben.

Diese Erkenntnis zeigt aber auch, dass das studentische Review oftmals nicht ausreicht bzw. in der beschriebenen Form nicht ausreichen kann, um die Textqualität im notwendigen Ausmaß zu verbessern. Eine Folge davon war, dass die zweiten, überarbeiteten Textversionen noch immer nicht zufriedenstellend waren und weitere, teils tiefgreifende Überarbeitungen nötig waren, bevor sie für eine Veröffentlichung in Frage kamen. Es stellt sich daher die Frage, ob dies auf unklare Anleitungen oder im Einzelfall möglicherweise mangelnde Motivation seitens der Studierenden zurückzuführen ist oder auch auf nicht ausreichende Schreib- und Textsortenkompetenzen – sowohl mit Blick auf die Verfasser\*innen der Texte als auch mit Blick auf die Review-Gebenden. Möglicherweise wären mehrere Peer-Review-Schleifen, ein Kriterienkatalog für das Review oder auch explizit formulierte Erwartungen (hinsichtlich des Reviews, des Zieltextes, des (kritischen) Umgangs mit dem Review und der Überarbeitung) zielführend, um die Effektivität des Review-Prozesses zu steigern. Hier bedarf es genauerer Untersuchungen, um geeignete Lösungsansätze zu finden.

Ein weiterer Aspekt, dessen genauere Betrachtung uns lohnend erscheint, ist die Wahrnehmung der Studierenden, inwieweit das Peer-Feedback als hilfreich erachtet wird. Es wäre interessant zu untersuchen, ob und wie Studierende das erhaltene Feedback nutzen und inwieweit es zu tatsächlichen Überarbeitungen führt, und zwar zu solchen, die den Text auch verbessern (und keine Verschlimmbesserungen zur Folge haben). In diesem Zusam-

menhang könnte man auch genauer zwischen Rand- und Endkommentaren differenzieren und bspw. auswerten, ob Endkommentare als Auslöser zu einer umfangreicheren Überarbeitung führen im Vergleich zu Randkommentaren.

Zusammenfassend unterstützt unsere Studie bisherige Untersuchungen (z. B. Hercher/Korn 2019; Nicol et al. 2014), wonach das studentische Peer-Review ein prinzipiell vielversprechendes Instrument zur Verbesserung der Textqualität ist. Jedoch besteht weiterhin Forschungsbedarf, um empirisch belastbare Aussagen zu seiner Effektivität treffen zu können und den Einsatz des Peer-Reviews möglichst gewinnbringend zu gestalten.

## Literatur

- Beyer, Anke (2018): InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. In: *Linguistik online*. Jg. 91. Nr. 4. <https://doi.org/10.13092/lo.91.4394>
- Brommer, Sarah (2018): *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte (= Empirische Linguistik 10)*. Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110573664>
- Cho, Young Hoan/Cho, Kwangsu (2011): Peer Reviewers Learn from Giving Comments. In: *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*. Jg. 39. Nr. 5. 629–43. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Cho, Kwangsu/MacArthur, Charles (2011): Learning by Reviewing. In: *Journal of Educational Psychology*. Jg. 103, Nr. 1. 73–84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>
- Cho, Kwangsun/Schunn, Christian D. (2007): Scaffolded Writing and Rewriting in the Discipline: A Web-Based Reciprocal Peer Review System. In: *Computers & Education*. Jg. 48. Nr. 3. 409–426. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.02.004>
- Crossman, Joanne M./Kite, Stacey L. (2012): Facilitating Improved Writing Among Students Through Directed Peer Review. In: *Active Learning in Higher Education*. Jg. 13. Nr. 3. 219–229. <https://doi.org/10.1177/1469787412452980>
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): *Future Skills*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Funk, Christian/Josuweit, Jan/Josuweit, Christina/Schäfer, Philipp (2022): Wissenschaftliches Schreiben ungleichheitssensibel gestalten – Simulation eines Peer-Review-Verfahrens zur Anregung von Selbstreflexion. In Vode, Dzifa/Sowa, Frank (Hrsg.): *Schreiben publikationsorientiert lehren: hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis*. 39–54. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763963102>
- Hercher, Sophia/Korn, Evelyn (2019): Studentisches Peer-Review als Instrument von Lernbegleitung und Bewertung. In Berendt, Brigitte/Szczyrba, Birgit/Fleischmann, Andreas/Schaper, Niclas/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Hochschuldidaktische Grundlagen. Neue Lehr- und Lernkonzepte*. A 3.28. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Huisman, Bart/Saab, Nadira/Van Den Broek, Paul/Van Driel, Jan (2019): The Impact of Formative Peer feedback on Higher Education Students' Academic Writing: a Meta-Analysis. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Jg. 44. Nr. 6. 863–880. <https://doi.org/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*. Jg. 18. Nr. 1. 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Nicol, David/Thomson, Avril/Breslin, Caroline (2014): Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Jg. 39. Nr. 1. 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Rubin, Robert S. (2006): The Academic Journal Review Process as a Framework for Student Developmental Peer Feedback. In: *Journal of Management Education*. Jg. 30. Nr. 2. 378–398. <https://doi.org/10.1177/1052562905277185>
- Schindler, Kirsten (2012): Texte im Studium schreiben und gegenseitig beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit* (= Textproduktion und Medium). Frankfurt am Main: Peter Lang, 51–74.
- Spiegel, Peter/Pechstein, Arndt/von Hattburg, Anabel Ternès/Grüneberg, Annekathrin (2021): *Future Skills: 30 Zukunftsentscheidende Kompetenzen und wie wir sie lernen können*. München: Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800666362>
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten* (= Reihe germanistische Linguistik). Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110973389>
- Vode, Dzifa (2023): *Über das Schreiben sprechen: Peer-Lernen in akademischen Schreibgruppen* (= Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft 15). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763973293>

## Autor\*innen

Dr. Sarah Brommer ist Professorin für Angewandte Linguistik mit Schwerpunkt Textproduktionsforschung an der Universität Bremen. Sie ist Vorstandsmitglied im Institut für Schreibwissenschaft und leitet den am Virtuellen Kompetenzzentrum „KI und wissenschaftliches Arbeiten“ (VK:KIWA) verorteten Thinktank „KI-Tools beim wissenschaftlichen Schreiben“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schreibforschung, Schreibdidaktik, Sprachnormenforschung, Medienlinguistik sowie Wissen(schaft)skommunikation.

Anna Tilmans, M. A., ist Mitarbeiterin im SchreibZENTRUM des studierendenWERKs Berlin. Sie hat an der Universität Hamburg und an der Freien Universität Berlin studiert. Seit ihrer Ausbildung als Schreibberaterin in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit 2011 hat sie in schreibdidaktischen Einrichtungen in Hamburg, Berlin, Hannover und Frankfurt am Main gearbeitet und war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen tätig.

# Becoming an Academic Writer through Feedback

*Erika Unterpertinger*

## Abstract

The lines between feedback and supervision are blurred, creating uncertainty and a tension between encouraging students to take ownership of their projects and maintaining academic standards. For students, taking responsibility for the project is intimidating, but it can foster their development as academic writers. As I discuss, feedback can play a crucial role in these developmental processes. This is illustrated by the case study of Philip (pseudonym), a Master's student, and his writing process. Philip's case not only provides insight into the affective level of feedback, but also opens up the space for reflection on students' perceptions of feedback.

## Introduction

A recent study identified the three most common challenges faced by master students as finding a topic, the advisor/advisee relationship, and struggles with text production (Jahic Jašić/Pavlović 2024). Feedback is intertwined with all of these challenges; in fact, many guides to supervision explicitly discuss feedback. They advise that feedback in supervision should be process-oriented and encourage students to take ownership of their writing (Bolker 1998: 168).

However, students put themselves in a vulnerable position when they submit potentially unfinished drafts to their supervisors, who often take on the dual role of advisor and reviewer (Brown/Atkins 1988). Filippou et al. (2017) also place master's supervision in a carefully maintained balance between autonomy and guidance, with students seeking „safe independence“, that is, to be able to make their own decisions whilst having the supervisor at their side“ (Filippou/Kallo/Mikkilä-Erdmann 2017: 347), which also includes receiving constructive feedback. However, it is often unclear to students which feedback is optional, especially when it comes from their advisor. This can be related to the phenomenon that students develop different strategies for dealing with supervision experiences (González-Ocampo/Castelló 2019), ranging from being emotionally affected but not taking action to taking action and reflecting on the situation and developing active agency in seeking long-term solutions.

The lines between feedback and supervision are blurred; this creates a great deal of insecurity, especially when supervisors move between encouraging students to take responsibility for their projects and to develop as writers while maintaining academic standards. On the students' side, becoming an academic writer is strongly connected to the development from knowledge recipient to knowledge producer (cf. Römmer-Nosseck 2017; Römmer-

*Erika Unterpertinger*



Nossek/Unterpertinger/Rismondo 2019). This is related both to feedback and to a shift in responsibility for the project. Feedback, as I discuss, can play a crucial role in a student's development as a writer. This is illustrated by the case study of Philip,<sup>1</sup> a Master's student who was interviewed as part of a larger Ph.D. project on students' processes of 'discovery'. As part of this project, Philip was interviewed three times over the course of seven months, taking snapshots of his master's thesis project before he began writing, while he was writing, and shortly after he had completed his master's thesis. The case study presented in this paper provides insight into how advisor feedback can be perceived by a student; in Philip's case, his advisor's feedback led him to question his overall choices and enter a period of procrastination. Philip's perception was that he had to confront his advisor with the position he had developed based on the feedback he had received. However, the feedback from his advisor can also be seen as the advisor acknowledging Philip as competent to make independent decisions about his project. As this brief description suggests, many emotions accompany the process of receiving feedback and developing strategies to respond to it appropriately.

In this paper, I begin with a discussion of the concepts that underlie becoming an academic writer – epistemological development, writing development, and text development. I then describe how the data were collected and analyzed within a constructive grounded theory methodology before proceeding with the case analysis of Philip's experience. In the discussion chapter, I address questions about how the shift of responsibility to the student occurs, what coping strategies are developed, and what emotions feedback evokes.

## Becoming an Academic Writer

Academic writing as a set of specific skills is developed in higher education contexts after a student has entered university. As a skill set, it encompasses a set of interrelated competencies that include different levels of knowledge as well as different levels of text production.<sup>2</sup> From a developmental perspective, this skill set needs to be acquired over time. This development takes place at the level of the writers' attitudes toward knowledge and knowing (Hofer/Pintrich 2002; Bereiter/Scardamalia 1987; Kellogg 2008), at the level of writing about what one knows (Pohl 2007), and at the level of expressing what one knows (Steinhoff 2007).

Römmer-Nossek (2017) brings together personal epistemology, epistemological development, and writing development to create a model of writing development that also takes into account the knower's beliefs about knowledge and knowing. Students generally develop their stance toward knowledge in stages as they are academically socialized. At first, they take what they know from an authority figure and look for a 'right answer'. However, especially when

---

1 Philip is a pseudonym that was chosen by the research participant in question.

2 See Knorr (2019) for a comprehensive, language-sensitive model of the competencies involved in text production.



confronted with many perspectives on a topic, students become increasingly aware of the multiplicity of knowledge, and that there may not even be a ‘right answer’. Eventually, students develop a position regarding their knowledge base (Perry 1970; Moore 2002). As knowers, they move from being knowledge recipients to knowledge producers, which is also reflected in their development as writers (Römmer-Nosseck 2017; Römmer-Nosseck/Unterpertinger/Rismondo 2019).

A student’s development as knower can also be observed in academic text production: Pohl (2007) conducted a corpus study with student papers to study the way students present knowledge, describing the ontogenesis of academic writing as developing from object-focused to discourse-focused, and from discourse-focused to argument-focused writing (Pohl 2007: 487). This development is connected to beliefs about knowledge and knowing (Pohl 2007: 506–8), i.e. personal epistemology (Hofer/Pintrich 2002). On the level of expressing what one knows, Steinhoff (2007) proposes that developing a way to express one’s knowledge undergoes a series of developmental steps, from pre-conventional to (post-)conventional use of academic language.

As the case study presented in this paper will show, feedback can contribute to a student’s epistemological development, but this is not always an easy path. Feedback from supervisors can contribute to frustration and procrastination due to the blurred lines between feedback and supervision (González-Ocampo/Castelló 2019). These negative emotions are connected to “failed efforts to address a new task that prompts critical ways of thinking about what writing is and how to do it”, which Yancey/Robertson/Taczak (2014: 104) call “critical incidents”. Philip experiences a setback as his strategies fail. This acts as a catalyst for Philip to make a decision about his project and, at least from his perspective, face the consequences.

## Data Collection: Case Study Design within a Constructive Grounded Theory Methodology

In this paper, the data that is analyzed and discussed come from a case study with Philip, a student who worked on and eventually completed his master’s thesis. Within the larger context of the Ph.D. project, I am interested in academic writers’ processes of ‘discovery’. However, these processes are not directly observable (Petitmengin 2006: 237) because processes of ‘discovery’ are complex (Petitmengin 2006: 238) and often not part of an individual’s reflective state, which is when an individual is consciously aware of what they are doing and how they are doing it (Gallagher/Zahavi 2021). Yet an individual has more information available to them than they might think, namely in the form of passive, “pre-reflective” memories of their experience (Maurel 2009: 59). This passive knowledge is not directly accessible, but it can be approximated through rich data. To obtain such rich data, I chose a case study

design (Yin 2018) that employs the following strategies to attain the desired level of in-depth information:

1. multiple sequential interviews,
2. relying on narrative interviews that are based on microphenomenological interview techniques (Petitmengin 1999; 2006; 2020; 2021; Maurel 2009; Tewes 2023), and
3. collecting multiple types of data through audiovisual recordings and reflective drawing prompts (following Prior/Shipka 2003; Busch 2013) at the beginning of two out of three interviews with one participant.

The interviews are designed to follow a participant through their writing process. The first interview is conducted at the beginning of the project, the second after the interviewee has begun writing a draft, and the last interview is conducted after the text is completed. While microphenomenological interviews have been used with individuals who have no prior experience with this interviewing technique (e. g. in addition, cf. Shinebourne/Smith 2009; in high-risk environments, cf. Eryilmaz/Dirik/Öney 2024), microphenomenological interview techniques require a high degree of self-reflection on the part of the interviewee (Heimann et al. 2023) as well as a great deal of experience on the part of the interviewer. As a result, multiple interviews do not only “form a stronger basis for creating a nuanced understanding of social process” (Charmaz 2003: 318), but also support the interview situation. The interviews are audiovisually recorded and transcribed into basic transcripts. In addition to the audiovisual material, two out of three interviews begin with drawings. In addition to serving as a point of departure for the subsequent interview, they offer a change of perspective from a linear narrative to a non-chronological, two-dimensional narrative space, and open up a reflective space for the interviewee. Where interviews and other verbal data collection are guided by a narrative, visualizing the writing process is an introspective process that does not require the participant to immediately create a narrative (Busch 2013: 37). Drawing one’s writing process not only makes actions accessible that are usually left out of a narrative, such as pauses or procrastination. It also makes use of an expanded language repertoire that includes symbols and visual metaphors. Thus, the drawings facilitate a focus on the proportions of and relationships between the elements of the process as a whole.

As I am interested in “how participants construct meanings and actions” (Charmaz 2003: 313) in terms of how students perceive processes of ‘discovery’ and what is involved, I situate my project within a constructive grounded theory methodology (Charmaz 2013). In contrast to more objectivist forms of grounded theory (e. g. Glaser 1978), the core belief of constructive grounded theory is that “research reality arises within a situation and includes what researchers and participants bring to it and do with it” (Charmaz 2013: 13). As such, participants and researchers co-construct meanings and actions. These meanings and actions are embedded in “pre-existing structural conditions, arise in emergent situations, and are influenced by the researcher’s perspectives, privileges, positions, interactions, and geographical locations” (Charmaz 2013: 240). Consequently, these co-constructions require constant reflection, which is at the heart of this methodology.

Processes of ‘discovery’ in the context of this project refer to the phenomenon of a person gaining new insights into a subject, their field of study or themselves, which is mostly invisible (Perl 1994).<sup>3</sup> Processes of ‘discovery’ are not linear and do not happen quickly, or sometimes not at all. However, they can lead to an aha moment (Schickore 2022) where these developments become visible to the knower. The present project methodically addresses these moments in which processes of ‘discovery’ become visible as a departing point for the present study. Feedback and supervision, as the data analysis will show, play a crucial role in Philip’s processes of ‘discovery’ both at a content level, and at a personal level.

## The Data: Philip’s Master Thesis Process

The case study “Philip” consists of three interview transcripts as well as two drawings of the writing process and the discovery process respectively. The interviews took place between August, 2022, and March, 2023. Philip, who has chosen this pseudonym himself, was 26 at the time of the first interview and worked on a master thesis in the field of psychology at the University of Vienna, including an empirical research project. His first language is German, he wrote his master thesis in English; it was the first writing project in English. By the first interview, Philip had concluded his data collection and had presented his findings in a master seminar and was planning to spend the summer and the fall writing the first draft of his master thesis.

In his writing process drawing, he chose the representation of his research and writing process as a labyrinth, describing shades of green as “null Stress und [es war] klar, was ich machen muss” (P\_II\_1:7 – *zero stress, and [it was] clear what I had to do*). Shades of red, like the mid section of the labyrinth, demarcate “eine ewige Phase mit diesem Hin und Her und ich hab die ganze Zeit an den Sachen vorbereitet, hab dann Zoom-Calls mit ihr gehabt und dann war sie ‚na wir machen es ganz anders‘“ (P\_II\_1:14 – *this was an endless phase with the back and forth and I spent my time preparing things, talking about it in a Zoom call and then she was like, ‘nah, we do it completely differently’*).

Philip’s writing process drawing also includes milestones in the form of little red flags that are surrounded by sparkles. Both of these represent presentations held in master seminars. In the first, Philip presented his empirical research design, in the second he presented his first findings.

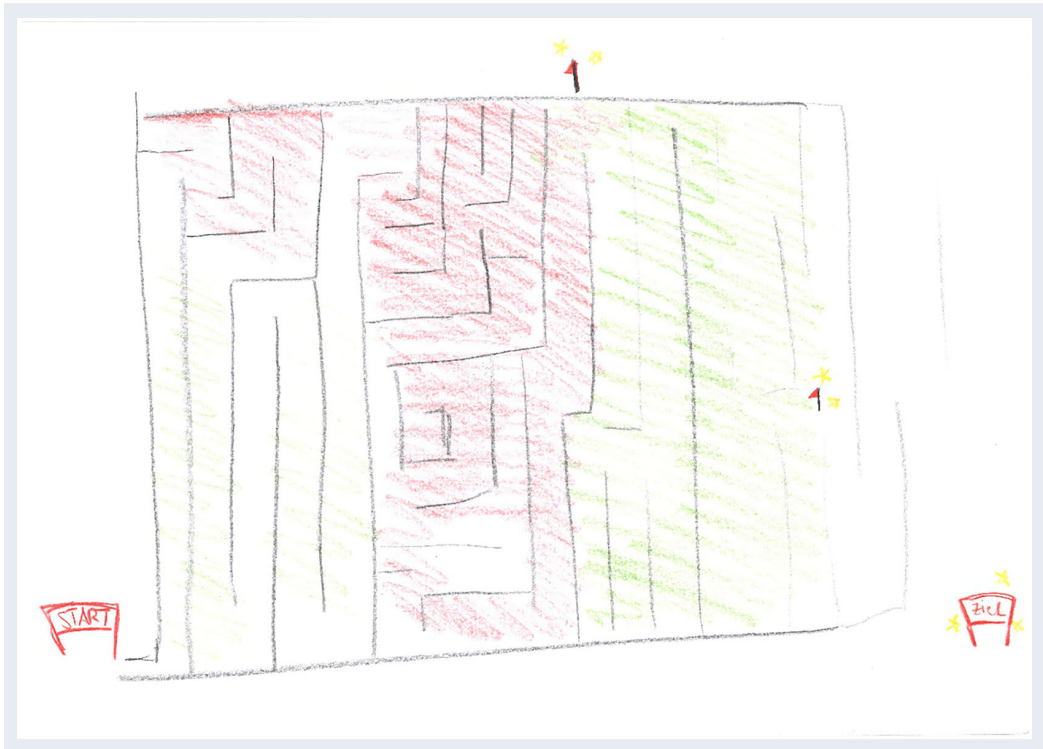
It is notable that the labyrinth seems to fade out between the second little flag and the end goal on the right bottom corner. Philip described this in the first interview as being “sehr

<sup>3</sup> While studies have discussed the epistemic/heuristic function of writing (Ortner 2000; Molitor-Lübbert 2003; Eigler 2005; Dengscherz 2019) and writing to learn (V. Baaijen/Galbraith/De Glopper 2010; V.M. Baaijen/Galbraith/de Glopper 2014; Galbraith 2015), the process of ‘discovery’ itself is yet underexplored. Few studies have tried to conceptualize what processes of ‘discovery’ entail. They have mostly focused on professional writers as opposed to students that are situated in the learning environment of a college or university (Galbraith 1992; 2009; Karsten/Bertau 2019; Odell 2016; Perl 1994).

vage und das Ziel ist irgendwo, aber ich weiß gar nicht [...] Ich weiß gar nicht, wie dahin kommen." (P\_I1\_1:30 – *very vague and the end goal is somewhere, but I do not know [...] I do not know at all how to get there*).

**Figure 1**

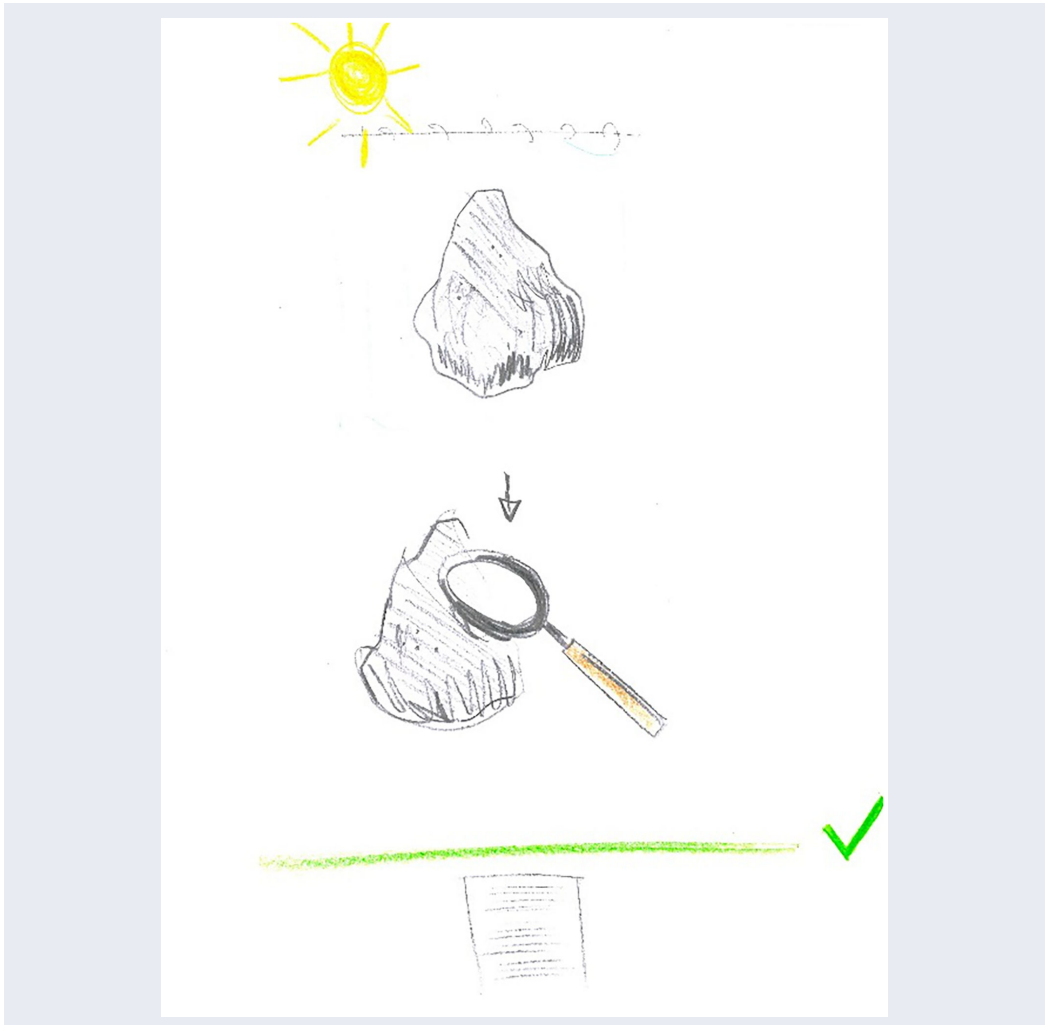
Philip's writing process drawing (source: E. U.)



In the second interview, after having progressed into the faded-out section of the writing process drawing, Philip talked at length about how his thesis advisor's feedback had caused a writer's block. The writer's block was prompted by questions of research ethics that Philip described as encountering a rock in the middle of his path (P\_I2\_3:196), which is even doubled in his discovery process drawing.

**Figure 2**

Philip's process of 'discovery' drawing (source: E. U.)



The upper left corner of Philip's second drawing shows the sun shining, which Philip describes as standing in for the summer months. The sun shines over a rock that is thinly veiled by what Philip describes as a curtain. After presenting his findings, Philip's advisor noted that it was a pity that he had excluded a specific group of study participants in his data analysis, which was in direct conflict with the preregistered research design. This raised questions of research ethics for Philip that at the first moment seemed insurmountable: „Ich hab dieses Feedback von ihr bekommen, das ist das Feedback, dieser Felsbrocken und ja.“ (P\_12\_3:34 – *I got this feedback from her, this rock is the feedback*).

His advisor's feedback led to a longer period of avoidance between June and November 2022. Philip describes this period as 'having a rock hanging over his head' and trying to (badly) veil it:

„ich habe es [das Feedback] mir aufgeschrieben und mir gedacht [...]: Oh, okay, das gibt dann irgendwie ein Problem. Da muss ich noch drüber nachdenken, was ich machen will. Und eben weil man immer im Hinterkopf hatte den ganzen Sommer so. Hm. Irgendwie kommt da ein Problem auf mich zu. Ich muss mich damit auseinandersetzen, aber ich hab es halt nicht.“ (*I wrote it [the feedback] down and thought to myself [...]: Oh, okay, that's a problem somehow. I still have to think about what I want to do. And because it was always at the back of one's head all summer long. Hm. Somehow, I've got a problem coming up. I have to deal with it, but I just didn't do that – P\_I2\_3:232*)

After this period of putting off dealing with the questions raised by his advisor's feedback, Philip described that this feedback forced him to reconsider the decisions he had made leading up to his data analysis:

„Ich habe mir halt richtig überlegt was würd es bedeuten wenn ich jetzt die Personen ausschließe. Ist es dann für meine Studie schlecht? Warum ist es so und was würde es genau bedeuten? Und was würde es bedeuten, wenn ich es doch nicht ausschließe, wenn ich die Präregistrierung jetzt ignoriere und wenn ich es jetzt in ihrem Feedback folge? Und hab quasi alles durch gesponnen und bin darauf gekommen, dass es eigentlich. Eigentlich habe ich mir was dabei gedacht.“ (*I really thought, what would it mean if I excluded the [participants] now. Is it then bad for my study? Why is this the case and what exactly would it mean? And what would it mean if I didn't exclude them after all, if I ignored the pre-registration now and if I followed their feedback? And I've kind of thought everything through and have come to the conclusion that it actually – P\_I2\_3:233*)

His conclusion that “[e]igentlich hab ich mir was dabei gedacht”, *I had a plan (an idea), actually*, marks a turning point in Philip's master thesis project. In the aftermath of reconsidering his decisions so far and with the insight that he had made his decisions reflectively, Philip composes an email to argue for the position he takes. In doing so, he takes responsibility for his position and describes a shift in perceiving himself more on par with his advisor.

## The Blurred Lines between Feedback and Supervision

The case study presented in this paper provides insight into how feedback from a supervisor may be perceived by a student; in Philip's case, his supervisor's feedback was a critical inci-

dent that led him to question his overall choices so far, to enter a period of procrastination as a result, and ultimately to develop as a writer and as a knower by making a decision based on the supervisor's feedback. Philip's case illustrates how a student might perceive feedback and highlights the blurred lines between feedback and supervision.

Looking back on the process of his Master's thesis, Philip describes how he listened very carefully to his supervisor's comments and feedback:

„wenn sie irgendwelche Inputs gibt habe ich sie mir sehr genau aufgeschrieben, Wort für Wort teilweise, weil sie wahrscheinlich am besten weiß wie man Sachen interpretiert und was man sagen darf und was man nicht sagen darf.“ (*when she gave any inputs I wrote them down very precicely, sometimes word-by-word, because she knows best how to interpret things and what can be said and what should not be said – P\_IB\_7:148*)

The argument that his supervisor 'knows best' suggests that Philip perceived his supervisor not only as competent advisor, but also as an academic gatekeeper. As a result, he interpreted his supervisor's feedback as much more normative than the feedback received from his peers.

With this in mind, it is not surprising that Philip's perception was that he needed to confront his advisor with the position he had developed based on her feedback. However, the advisor's feedback can also be seen as the advisor acknowledging Philip as competent to make independent decisions about his project. However, this was not explicitly communicated, which led to more uncertainty on Philip's part.

„Am Anfang voll die Kommentare, hilfreichen Kommentare und Feedback gemacht und am Schluss dann nicht mehr. Irgendwie den ganzen Diskussions- und im Schlusssatz irgendwie nur so drei winzige Sachen ausgebessert und ich hab irgendwie gemerkt, da hat sie keinen Bock mehr oder warum kommentiert sie dann nix? Da war ich ein bisschen enttäuscht, ich hatte gehofft, dass sie(.)“ (*In the beginning she left many comments, helpful comments and feedback, and then in the end none at all anymore. Somehow the whole discussion and in the final sentence somehow only three small things were corrected and I realized, there she wasn't in the mood anymore or why didn't she comment anything? I was a bit disappointed then, I had hoped that she would (.) – P\_IB 7:149*)\_

Philip's expectations were not met as his advisor did not explicitly state why she did not explicitly comment on her reasons. Philip is left with the conclusion: "Und das ist meine eigene Leistung, da sagt sie nix" (*And that is my own contribution, and she says nothing about it – P\_IB\_7:57*) and feeling abandoned in this process.

## Making Decisions, Emotions, and Becoming an Academic Writer

Philip's writing process is strongly connected to emotions that seem to emerge whenever he encounters 'critical incidents'. The most prominent emotions are feelings of insecurity and bursts of confidence that are associated once a decision is made. This becomes apparent right from the start of the master's thesis project: While Philip describes the first phases as "voll lässig" (*pretty chill* – P\_II\_1:5), he reports that after a phase of indecision his advisor "[hat] so ein bisschen das Thema aufge(.) also nicht aufgehalst, aber halt, sie hat es dann vorgeschlagen" (*imposed a (.) well, not imposed, but she suggested it* – P\_II\_1:31). Not really happy about this, Philip considers changing his topic altogether (P\_II\_1:34), but in the end makes friends with his topic after he finds out that it is "eigentlich gar nicht so fad, und ich habe dann wirklich mal angefangen und festgestellt, dass es eigentlich ganz cool ist." (*actually not boring at all, and then I got started and realized that it's actually quite cool* – P\_II\_1:32).

In this case, Philip describes a discrepancy between feeling insecure about the choice of his Master's thesis topic and therefore avoiding the choice, a problem that is solved by his advisor's suggestion of a topic. However, Philip does not seem to like the fact that this decision is taken away from him, as suggested by the phrasing that he felt like the topic was imposed on him. As he often describes a power imbalance between himself and his advisor, since his advisor is the person who grades the project, he eventually accepts the topic and does more research. Philip describes a similar situation in what Philip describes as a red phase in his first interview (see fig. 1). He reluctantly accepts his advisor's feedback on how to approach his data collection. He then goes on to reclaim his ownership of the topic by developing a practical part of his survey, creating fictional posters for participants to rate, that connect his ideas to the literature he has already read: „Okay, die könnt ich nutzen und so versuchen, das was ich jetzt mach, könnt ich versuchen mit so einem Artikel zu untermauern.“ (*Okay, I could use these and try this, what I'm doing now I could try to back it up with an article like this one* – P\_II\_1:84).

The feedback that contributed to a pivotal point in Philip's development as an academic writer is linked to the metaphor of a large rock blocking the way forward. He makes this decision and communicates it and his reasoning in an email to his advisor: "da habe ich einfach auch aufgeschrieben, das ist der Status quo und [...] Ich schreibe jetzt ganz konkret auf, um was es geht und was meine persönliche Meinung ist zu dieser Situation. Dass ich sie frag, Was ist Ihre Meinung?" (*I simply wrote down that this is the status quo and [...] I am now writing down specifically what this is about and what my personal opinion is on this situation. I ask her, what is your opinion?* – P\_II\_3:86)

By taking a stand, Philip takes responsibility and experiences self-efficacy. This is accompanied by a change in how Philip perceives himself: instead of being dependent on his advisor like a student, he perceives himself and his advisor as being on a more equal level. As a result, Philip feels more motivated and confident to complete his master's thesis.



Each decision that has to be made, starting with the topic and culminating in the objection to his advisor, is accompanied by an initial feeling of comfort. Encountering critical incidents uncovers underlying insecurities about how to proceed. This could also be read as a lack of awareness that is a stage on the path to becoming an academic writer. In each of the cases Philip describes, he is aware that he needs to make a decision. In the first two instances, his advisor makes them for him, which is described with rather aggressive terminology. In the third case, Philip makes a decision and takes responsibility for it.

On an epistemological level, Philip's self-perception as a knower as well as his perception of his advisor shifts. His self-perception shifts from being a passive recipient of knowledge who has to adhere to an authority figure (in this case: his advisor) to an active producer of knowledge (following Römmer-Nossek 2017; Römmer-Nossek/Unterpertinger/Rismondo 2019). Each of these processes is followed by a period of confidence and optimism in proceeding in the next steps of the thesis.

In this last instance, the model of master's supervision that fosters students' "safe independence" (Filippou/Kallo/Mikkilä-Erdmann 2017: 347), succeeds. Philip is able to make his "own decisions whilst having the supervisor at [his] side" (Filippou/Kallo/Mikkilä-Erdmann 2017: 347) within a carefully maintained equilibrium of autonomy and guidance.

## Conclusions

Philip's case not only provides insight into the affective level of feedback, but also opens up the space to reflect on students' perceptions of feedback. In two out of the three instances described, the creation of 'safe independence' failed because the threshold was too high for Philip to pass. As a result, Philip felt abandoned, particularly with the last instance of feedback described in this paper. Rather than experiencing 'safe independence', Philip had to deal with feelings of insecurity. After the first two instances of feedback, he goes through a process of regaining ownership of his master's project. After the third instance described, he takes a different approach, not simply following his advisor's suggestions, but making a decision about how to proceed with his data analysis and thus feeling safely independent. This third approach marks a development from knowledge recipient to knowledge producer. Philip demonstrates what González-Ocampo and Castelló describe as the third strategy to deal with hardships in the supervision process where students develop active agency and seek long-term solutions to the problems faced (González-Ocampo/Castelló 2019: 302). As a result, Philip experiences self-efficacy.

Feedback in the master's thesis process can lead to critical incidents that can be handled in different ways. In Philip's case, there was a progression from avoidance to development through safe independence. However, as Philip's fluctuating emotions show, this could have been better supported by a clearer distinction between constructive feedback and guidance from the supervisor.

## References

- Baaijen, Veerle/ Galbraith, David/De Glopper, Kees (2010): „Writing: The Process of Discovery“. In: *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Vol. 32. No. 32. <https://escholarship.org/uc/item/5v66j3qh>.
- Baaijen, Veerle/ Galbraith, David/De Glopper, Kees (2014): „Effects of Writing Beliefs and Planning on Writing Performance“. In: *Learning and Instruction*. Vol. 33. October. 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.001>.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bolker, Joan (1998): *Writing Your Dissertation in Fifteen Minutes a Day*. New York: Owl Books.
- Brown, George/Atkins, Madeleine (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Charmaz, Kathy (2003): „Qualitative interviewing and grounded theory analysis“. In: Gubrium, En J.F. /Holstein, J.S. (Eds.): *Handbook of interview research: context and method*, London/Thousand Oaks: Sage, 675–694. <https://doi.org/10.4135/9781452218403.n25>.
- Charmaz, Kathy (2013): *Constructing Grounded Theory*. London/Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dengscherz, Sabine E. (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen*. Wien (u. a.): Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/bl6495>.
- Eigler, Günther (2005): „Epistemisches Schreiben ist schwierig – seine Erforschung noch mehr. Ein Kommentar“. In: *Unterrichtswissenschaft*. Vol. 33. 244–254. <https://doi.org/10.25656/01:5796>.
- Eryilmaz, İ./Dirik, D./Öney, T. A (2024): Phenomenological study on psychological resilience of aircraft rescue and fire fighting professionals. In: *Curr Psychol*. Vol. 43. 20286–20308 <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s12144-024-05862-4>
- Filippou, Kalypso/Kallo, Johanna/ Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija (2017): „Students’ Views on Thesis Supervision in International Master’s Degree Programmes in Finnish Universities“. In: *Intercultural Education*. Vol. 28. No. 3. 334–52. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333713>.
- Galbraith, David (1992): „Conditions for Discovery through Writing“. In: *Instructional Science*. Vol. 21. No. 1. 45–71. <https://doi.org/10.1007/BF00119655>.
- Galbraith, David (2009): „Writing about What We Know: Generating Ideas in Writing“. In: Beard, Roger/Myhill, Debra/Nystrand, Martin/Riley, Jenni (Eds.): *The SAGE Handbook of Writing Development*. London (u. a.): SAGE, 48–64. <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n4>.
- Galbraith, David (2015): „Conditions for Writing to Learn“. In: *Journal of Writing Research*. Vol. 7. No. 1. 215–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.09>.

- Gallagher, Shaun/Zahavi, Dan (2021): „Phenomenological Approaches to Self-Consciousness“. In: Zalta, Edward N. (Eds.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/self-consciousness-phenomenological/>.
- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- González-Ocampo, Gabriela/ Castelló, Montserrat (2019): „How do Doctoral Students experience supervision?“ In: *Studies in Continuing Education*. Vol. 41. No. 3. 293–307. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208>.
- Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (2002). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Mahwah, N. J.: Routledge.
- Jahic Jašić, Alma/Pavlović, Tanja (2024): Master's Students Talking about the Challenges of Master's Thesis Writing [Conference presentation]. *Talk about Writing*. Paderborn: University of Paderborn.
- Karsten, Andrea/Bertau, Marie-Cécile (2019): „How Ideas Come Into Being: Tracing Inter-textual Moments in Grades of Objectification and Publicness“. In: *Frontiers in Psychology*. Vol. 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02355>.
- Kellogg, R. T. (2008): „Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective“. In: *Journal of Writing Research*. Vol. 1. No. 1. 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>.
- Knorr, Dagmar (2019): „Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Vol. 24. No. 1. 165–179.
- Maurel, Maryse (2009). „The Explicitation Interview“. In: *Journal of Consciousness Studies*. Vol. 16. No. 10–12. 58–89.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2003): „Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens.“ In: Perrin, Daniel/Böttcher, Ingrid/Kruse, Otto (Eds.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. 2. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 33–46.
- Moore, William S. (2002): „Understanding Learning in a Postmodern World: Reconsidering the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development.“ In: Hofer, Barbara K./Pintrich, Paul R. (Eds.): *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Mahwah, N. J.: Routledge, 17–36.
- Odell, Lee (2016): „Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise“. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. London: Routledge, 139–154.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Perl, Sondra (1994): „Understanding Composition (1980)“. In: Perl, Sondra (Ed.): *Landmark Essays on Writing Process*. Davis, CA: Hermagoras Press, 99–106.
- Perry, William G., Jr. (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- Petitmengin, Claire (1999): „The Intuitive Experience“. In: Varela, Francisco/Sher, Jonathan (Eds.): *The View from Within. First-person approaches to the study of consciousness*. London: Imprint Academy, 43–77. <https://clairepetitmengin.fr/AArticles%20version%20finale/JCS%20-%20Intuitive%20experience.pdf>.
- Petitmengin, Claire (2006): „Describing one’s subjective experience in the second person. An interview method for the science of consciousness“. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. Vol. 5. 229–269.
- Petitmengin, Claire (2020): „Anchoring in Lived Experience as an Act of Resistance“. <https://clairepetitmengin.fr/onebmedia/Anchoring%20in%20lived%20experience.pdf>.
- Petitmengin, Claire (2021): „On the Veiling and Unveiling of Experience: A Comparison Between the Micro-Phenomenological Method and the Practice of Meditation“. In: *Journal of Phenomenological Psychology*. Vol. 52. No. 1. 36–77. <https://doi.org/10.1163/15691624-12341383>.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110946116>.
- Prior, Paul/Shipka, Jody (2003): „Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity“. In: Bazerman, Charles/Russell, David R. (Eds.): *Writing Selves, Writing Societies. Research from Activity Perspectives*. Fort Collins: WAC Clearinghouse, 180–238. [https://wac.colostate.edu/docs/books/selves\\_societies/prior/prior.pdf](https://wac.colostate.edu/docs/books/selves_societies/prior/prior.pdf).
- Römmer-Nossek, Brigitte (2017): *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: An Enactivist Perspective*. Dissertation, Wien: Universität Wien.
- Römmer-Nossek, Brigitte/Unterpertinger, Erika/Rismondo, Frano P. (2019): „Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung“. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Vol. 18. 61–79.
- Schickore, Jutta (2022): Scientific Discovery. In: Zalta, Edward N./Nodelman, Uri (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/scientific-discovery/>.
- Shinebourne, P./Smith, J. A. (2009): Alcohol and the self: An interpretative phenomenological analysis of the experience of addiction and its impact on the sense of self and identity. In: *Addiction Research & Theory*. Vol. 17. No. 2. 152–167. <https://doi.org/10.1080/16066350802245650>
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110973389>.
- Tewes, C. (2023). Micro-Phenomenology as Experientially Based Access to Consciousness: Phenomenal Experiences, Methodological Issues and Challenges. In: *Journal für Psychologie*. Jg. 31. Nr. 1. <https://psycharchives.org/en/item/a6198e6e-07d1-4514-89e2-303607c55eb3>
- Yin, Robert K. (2018): *Case Study Research and Applications*. 6. Aufl. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yancey, Kathleen/Robertson, Liane/Taczak, Kara (2015): *Writing across Contexts. Transfer, Composition, and Sites of Writing*. Logan: Utah State University Press.

## Author

Erika Unterpertinger, MA, employed in the team “Academic Writing and Peer-Learning” at the Center for Teaching and Learning at the University of Vienna. She studied comparative literature and is currently working on a Ph.D. project that explores students’ processes of ‘discovery’ in the writing process.

# Schreiben als Erfolgsgeschichte

## Feedforward als Methodik in der Schreibberatung

*Christina Hollosi-Boiger & Carina Gröner*

### Abstract

Dieser Artikel untersucht Feedforward als schreibdidaktische Methodik vor dem Hintergrund von Rückmeldepraktiken in Lernszenarien für wissenschaftliches Schreiben und präsentiert zwei Möglichkeiten, Feedforward konkret als Beratungsmethodik in der nicht-direktiven Schreibdidaktik einzusetzen. Dazu wird zunächst die auf emotional positiv besetztem Storytelling aufbauende Gesprächsmethode des Feedforward-Interviews nach Kluger/Nir (2010) auf die Schreibberatungssituation übertragen, um so an positive Schreiberfahrungen anzuknüpfen und Motivation und Selbstreflexion im Schreibhandeln zu stärken. Danach kann schriftlich durch Feedforward-Fragen an den Text schrittweise das Vorankommen im Schreibprojekt und das Entwickeln des Textes begleitet werden. Diese beiden konkreten methodischen Anwendungen von Feedforward sind prozessorientiert und können aufeinander aufbauend in der Schreibberatung eingesetzt werden. Sie eignen sich daher besonders für Beratungssituationen zu Beginn längerer Schreibprojekte, wie Qualifikationsarbeiten.

### Einleitung: Rückmelden als konstruktive Schreibbegleitung

*Feedback* wird oft als Oberbegriff für Beurteilen, Rückmelden oder Feedback-Geben verwendet. Dies reduziert aber die unterschiedlichen Funktionen von Rückmeldung im Lern- und Schreibprozess. Pädagogisch wird das Johari-Fenster als Grundlage für Individual-Rückmeldung gesehen: Durch Rückmeldung können Aspekte aufgezeigt werden, die Lernende selbst nicht sehen. Dies trifft besonders auf das Schreiben zu: Schreiben als sozialer Akt bezeichnet nicht nur die Interaktion Schreibender mit einer Leserschaft in verschiedenen Kommunikationssituationen, sondern auch die soziale Praxis von Lehr-Lern-Settings, in denen Schreibentwicklung motiviert wird (vgl. u. a. Sturm/Weder 2020, Prior 2006). Dieser Blick von außen kann einen Text an vorgegebenen Kriterien messen oder die Weiterentwicklung Schreibender und/oder ihrer Texte fokussieren. Vor diesem Hintergrund versteht sich Feedforward anders als Feedback als zukunftsgerichtete und handlungsorientierte Rückmeldung.

In diesem Artikel soll Feedforward vor dem Hintergrund anderer Rückmeldepraktiken reflektiert und als mündliche und schriftliche Methodik im Sinne eines festgelegten Vorge-

hens für nicht-direktive, motivierende Schreibberatung präsentiert werden.<sup>1</sup> Dafür übertragen wir zunächst die aus dem Personalmanagement stammende Methode des mündlichen Feedforward-Interviews nach Kluger/Nir (2010) auf die Schreibberatungssituation. Durch strategische Verwendung einer erfolgreichen Schreiberfahrung kann so Selbstreflexion und intrinsische Motivation Schreibender gestärkt werden. Danach ermöglichen Feedforward-Fragen an den Text Strategien für das Vorankommen im Text. Die aufeinander aufbauenden Schritte des Feedforward können in Schreibberatungssituationen dabei helfen, das Schreiben individuell prozessorientiert zu unterstützen und so eine zu frühe und häufig demotivierend wirkende Produktorientierung beim Schreiben zu vermeiden.

## Feedback oder Feedforward?

Feedback ist fest in Betreuungsverhältnissen sowie in anderen hochschulischen Lernsettings verankert. Durch den rückblickend beurteilenden Charakter wird es von Schreibenden aber oft als unangenehm empfunden (Funk et al. 2022: 49). Das in Didaktik sowie Organisations- und Personalentwicklung etablierte Konzept des Feedforward orientiert sich stattdessen an künftigen Handlungen. Dazu nutzt Feedforward nach Kluger/Nir (2010) emotional positiv besetzte Erfolgsgeschichten als Grundlage für schrittweise Problemlösungen sowie für Selbstreflexion. In der prozessorientierten Didaktik nach Hattie/Timperley (2007: 86 ff.) ist Feedforward Teil eines dreistufigen Rückmeldekonzpts<sup>2</sup>: Feedup nennt eine Zielvorstellung mit klaren Kriterien (*Where am I going?*), Feedback fragt, wo Lernende in Bezug auf das Ziel stehen (*How am I going?*) und Feedforward ist auf nächste konkrete Schritte ausgerichtet (*Where to next?*).

Während das Feedforward-Konzept von Hattie/Timperley (2007) einen gesamten Schreib- und Lernprozess sowohl auf Prozess- als auch auf Produktebene begleitet, erscheint besonders für situative Schreibberatungen oder für Beratungen am Beginn des Schreibprozesses längerer Schreibprojekte ein Rückgriff auf die nach Kluger/Nir (2010) adaptierte Praxis sinnvoll. Durch wertschätzende Befragung („appreciative inquiry“, 236) kann so eine Erfolgsgeschichte über eine besonders gelungene Arbeitsperformance herausgearbeitet werden, woraus man dann Kriterien für zukünftige Erfolgsstrategien ableitet. Dies kann besonders für unsichere Schreibende nützlich sein, bei denen Motivation als Voraussetzung für das Entstehen eines Textes erst geschaffen werden muss.

1 Wir unterscheiden in diesem Artikel nicht-direktive Schreibberatung von anderen, direkteren Formen von Beratung, wie sie etwa im Lehrkontext stattfinden kann.

2 Hattie und Timperley (2007) verwenden diese Schreibweise der Begrifflichkeiten: Feed Back – Feed Up – Feed Forward.

Feedforward als schreibdidaktische Rückmeldemethodik

Feedforward fügt sich in die Klassifikation von Rückmeldepraktiken von Büker/Lange (2010) und Hollosi-Boiger (2023) folgendermaßen ein:

**Tabelle 1**  
Kategorisierung von Feedforward basierend auf Büker/Lange (2010) und Hollosi-Boiger (2023), eigene Darstellung

Aspekte der Rückmeldung	Feedforward-Interview	Feedforward-Fragen an den Text
Setting	nicht-direktive Schreibberatung, Schreibcoaching oder in Lehr-Lern-Situationen mit überwiegendem Beratungsanteil	
Zielsetzung & Funktion	bezogen auf Schreibende: motivieren und durch Reflexion Erfolgsfaktoren für das Schreiben herausarbeiten	
Rollenkonstellation	Feedbackgebende und -nehmende stehen eher hierarchieflach zueinander (Peers, Beratende, Coaches, u. A.)	
Grundlegende Haltung der Beratenden	nicht-direktive Haltung: Beratende stellen Fragen	
Orientierung	schreibprozessbezogen, basierend auf Schreiberfahrungen, mit möglichem Bezug zu inhaltlich-struktureller bzw. inhaltlich-fachlicher Ebene	schreibprozessbezogen, basierend auf Text-Zwischen-Produkten, mit möglichem Bezug zu inhaltlich-struktureller, inhaltlich-fachlicher, allgemein sprachlicher, sprachlich-stilistischer und formaler Ebene
Zeitpunkt der Rückmeldung im Schreibprozess	zu Beginn bzw. während des Schreibprozesses	
Medium	mündlich	schriftlich
Organisation der Rückmeldung im Lernsetting	direkt im Gespräch (=Rückmeldesetting)	variabel gestaltbar: im Gespräch oder vorbereitet
Digitale Aspekte der Rückmeldung	persönlich	digital möglich, z. B. im Überarbeitungsmodus, mit Kommentarfunktion
Aktivität in der Beratungssituation	Beratende stellen Fragen	Beratende stellen Fragen
Richtung & Standardisierung	teilweise gesteuert durch standardisierten Gesprächsverlauf	teilweise gesteuert durch Rückmeldeziel
Umgang mit Rückmeldungen im Beratungsgespräch	Verantwortung für den Lösungsweg liegt bei Schreibenden	Verantwortung für den Lösungsweg liegt bei Schreibenden
Ort der Rückmeldung im Text	Keine Rückmeldungen im Text	variabel: auf gesonderten Blatt, als Randnotizen, direkt im Text



(Fortsetzung Tabelle 1)

Aspekte der Rückmeldung	Feedforward-Interview	Feedforward-Fragen an den Text
Menge der Rückmeldung zum Text	Keine Rückmeldungen zum Text	variabel: von exemplarischer bis vollständiger Anmerkung der Auffälligkeiten
Art und Notation der Rückmeldung zum Text	Keine Rückmeldungen zum Text	Fragen an den Text
Berücksichtigung der Voice der Studierenden bei Lösungsvorschlägen	Keine Rückmeldungen zum Text – Keine Lösungsvorschläge für den Text	Keine Lösungsvorschläge für den Text

Die Feedforward-Methodik wird im Folgenden entlang dieser Kategorisierung verortet.

### Rückmeldekonstellationen

In klassischen Lehr-Lern-Settings an Hochschulen erfolgen Rückmeldungen meist durch Lehrende. Hinzu kommen schreibdidaktische Beratungen z. B. durch Beratungsstellen, studentische Schreibberatende oder Schreibcoaches (vgl. dazu Grieshammer et al. 2013: 3 ff.):

- **Rückmeldung von Lehrenden an Studierende** erfolgt entlang des Lernwegs, orientiert sich an Lernzielen und sollte im Lehrauftrag honoriert sein. Der hierarchische Aspekt in dieser asymmetrischen Konstellation kann die Reaktion der Studierenden und dadurch die Wirksamkeit beeinflussen (vgl. dazu u. a. Fang/Freudenberg-Findeisen 2019).
- **Peer-Feedback** als dialogischer Prozess zwischen Studierenden erfordert eine Anleitung und etablierte Rückmelde-Kultur mit konstruktiven Regeln.
- **Rückmeldung von Coaches/Beratungsstellen** ist eine optionale externe Unterstützung und auf Einzelaspekte bezogene Interaktion ohne Bewertung.
- **Die Rückmeldung durch unbeteiligte Dritte** unterscheidet sich durch den Grad an Formalität, Tonalität, Zielorientierung und vorhandener Expertise.

### Rückmelden mit Zielsetzung und Haltung

Angesichts der Vielfalt von Aufgaben im hochschulischen Schreibkontext (vgl. Thomann/Pawelleck 2013) stellt das Beibehalten einer Rollenklarheit im Rückmeldeprozess eine Herausforderung dar. Für die Beratungsrolle motiviert das auf einer konstruktiven Werterhaltung basierende *Konstruktive Text-Feedback* (*Friendly Feedback*) von Wolfsberger (2010) zur konkreten Textarbeit und -verbesserung (208 ff.). Allerdings sollte die rückmeldende Person das Textziel kennen. Diese konstruktive Haltung findet sich auch bei Feedforward.

Um die Eigenleistung zu wahren und die Verantwortung für Schreibprozess und Text bei den Schreibenden zu belassen, empfiehlt Bräuer (2014: 273) eine nicht-direktive und auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ ausgerichtete Haltung. Feedforward konkretisiert diese auf die nächsten Schritte ausgerichtete Haltung und betont durch die Erfolgsgeschichte und das Fragenstellen die Eigenverantwortung für Schreibprozess, Schreibprodukt und Schreibziel. Feed-

forward ist daher eher für hierarchieflache Rückmeldekongstellationen geeignet (Peers, Beratende, Coaches, u. Ä.). Die Standardisierung der Methodik entlastet zudem Rückmeldungsgebende.

### Rückmeldungsorientierung: Text vs. Prozess

Abhängig vom Lehr-Lern-Szenario und dem Rückmeldecontext können Textentstehung und schreibende Person im Fokus stehen (Prozessorientierung) oder der entstandene Text (Produktorientierung). Folglich können Rückmeldungen formativ, während des Schreibprozesses und Entwicklungen aufzeigend, oder summativ am Ende des Schreibprozesses und beurteilend erfolgen.

Feedforward stellt eine prozessorientierte konstruktiv-formative Reaktion auf einen entstehenden Text dar. Dies wirkt motivierend, besonders wenn das Schreiben mit hohem emotionalem Druck verbunden ist. Hier kann Feedforward als Einstieg in den Schreibprozess ressourcenorientiert den Blick nach vorn richten. Verändert sich die Beratungsperspektive vom Prozess hin zum Textprodukt, werden ergänzend konstruktives Text-Feedback und Text-Arbeit in Überarbeitungsschleifen wichtig.

### Rückmeldung als Impuls zur Text-Arbeit

Betrachtet man prozessuale Konzeptualisierungen des Schreibens (vgl. Baurmann 2014; Frank et al. 2007; Grieshammer et al. 2013; Ruhmann/Kruse 2014), ist Text-Arbeit meist eine durch Rückmeldung initiierte Form der Überarbeitung. Rückmeldende Personen sind somit auch als Lesende zu verstehen. Im Schreibprozess fokussieren Schreibende gemäß Flower (1981) zunächst ihre eigene Wahrnehmung des Textes (*writer-based-prose*), zumal sich parallel zum Schreiben des Rohtextes Erkenntnisprozesse vollziehen. Hierbei liegt der Fokus noch nicht auf der Wahrnehmung der Texte durch Leser\*innen (*reader-based-prose*). Rückmeldungen bezogen auf das Text-Endprodukt konzentrieren sich aber oft auf die Leserwirksamkeit. Abhängig von Schreibstrategien, der zu verfassenden Textsorte und dem individuellen Schreibfortschritt können Schreibende diese Leserwirksamkeit oft noch nicht berücksichtigen, da das Schreiben am Rohtext noch den laufenden Erkenntnisprozess begleitet.

Feedforward kann diesen Perspektivwechsel vom Denken hin zum Kommunizieren durch handlungsorientierte und zukunftsweisende Fragen unterstützen, indem es weitere Schritte initiiert und somit die Weiterentwicklung von Rohtexten ermöglicht.

### Rückmeldezeitpunkt und -funktion

Wird die Rückmeldung formativ während des Schreibprozesses gegeben, ist der Text unmittelbar korrigierbar; anders als bei einer summativen, abschließenden Rückmeldung. Formative Rückmeldungen können zudem Impulse für Reflexion, Gedanken- bzw. Textentwicklung, Überarbeitung und Fertigstellung geben sowie zur Schreibkompetenzentwicklung beitragen (Frank et al. 2007). Bei Rückmeldungen kommt es zu einer Transferleistung: Diese kann interpersonal von einer Person an eine andere erfolgen, was sich etwa beim Feedback und beim Feedup im Aufzeigen der Differenz zum Textziel zeigt. Transfer kann jedoch auch

intrapersonal erfolgen, etwa beim Übertragen von früheren Schreiberfahrungen auf die aktuelle Situation (Nowacek et al. 2024: 50). Driscoll/Wells (2012) zeigen vier Dispositionen auf, die diesen intrapersonalen Transfer beeinflussen können: Wert der Schreiberfahrungen, Selbstvertrauen in eigene Fähigkeiten, Rahmenbedingungen für Erfolg/Misserfolg und Arbeitsdisziplin.<sup>3</sup> Auf die ersten drei Aspekte baut das Feedforward-Interview auf, indem es intrinsische Motivation stärkt und Bedingungen für Transferleistungen herausarbeitet.

## Feedforward – ganz konkret

Feedforward kann methodisch in der Schreibberatung auf zwei Arten realisiert werden: im persönlichen Gespräch am Anfang des Schreibprozesses und schriftlich durch Fragen an den Text zur Textentwicklung.

### Feedforward als Gesprächstechnik

Ein Feedforward-Gespräch soll nach Kluger/Nir (2010: 237) möglichst direkt, persönlich und in angenehmer Atmosphäre ohne Ablenkung stattfinden. In drei Schritte gegliedert folgt es einem festen Protokoll, das wir möglichst originalgetreu übersetzt (Kluger/Nir, 2010: 237, Table 1) und an die Schreibberatungssituation angepasst haben.

#### **Erster Schritt – Gesprächsbeginn:**

*„Ich bin sicher, dass du in der Vergangenheit sowohl negative als auch positive Erfahrungen mit dem Schreiben gemacht hast. Heute möchte ich den Fokus nur auf die positiven Aspekte der vergangenen Schreiberfahrungen legen.“*

*Danach werden **vier Fragen** gestellt:*

*1. „Kannst du mir bitte ausführlich eine konkrete Geschichte über eine vergangene Schreiberfahrung erzählen, wo dir das Schreiben Spaß gemacht hat und du dich beim Schreiben gut gefühlt hast, ganz im Flow, ohne schon das Ergebnis oder die Note zu kennen?“*

*Da dies die Basisgeschichte für die weiteren Schritte ist, sollte die Geschichte **so spezifisch wie möglich** sein (konkrete Zeit, Ort, einzelne Handlungen), ohne Zusammenfassungen oder Generalisierungen. **Die Haltung der Beratungsperson ist die des aktiven Zuhörens**, man fasst also immer wieder die gehörten Inhalte in eigenen Worten zusammen. Am Ende fragt man: „Habe ich etwas vergessen?“ oder „Möchtest du noch etwas ergänzen?“*

<sup>3</sup> Eine umfassende Synthese bisheriger Studien zum Transfer von Schreiberfahrungen bieten Nowacek et al., 2024.

2. „Würde es dir gefallen, so einen Schreibprozess noch einmal erleben zu können?“

Nur wenn die interviewte Person hier mit „Ja“ antwortet, geht es mit der nächsten Frage weiter. Wenn die Antwort „Nein“ lautet, wird nach einer anderen erfolgreichen Schreiberfahrung gefragt.

3. „Was war der Höhepunkt dieser Schreiberfahrung? Was hast Du in diesem Moment gedacht?“

An diesem Punkt ist es wichtig, einen oder höchstens zwei Höhepunkte in der Geschichte zu haben. Die Frage nach den Emotionen leitet zur nächsten Frage über.

4. „Wie hast du dich in diesem Moment gefühlt (Emotionen und physische Reaktionen eingeschlossen)?“

Hier soll noch immer in der Haltung des aktiven Zuhörens auf die positiven Emotionen und Reaktionen während des Höhepunkts der Erfolgsgeschichte fokussiert werden. Die interviewende Person spiegelt diese im Gespräch und leitet dann zu Schritt 2 über. Wenn negative oder gemischte Emotionen geschildert werden, braucht es eine andere Geschichte, wenn Gedanken statt Emotionen beschrieben werden, lenkt man den Fokus auf die Emotionen.

### **Zweiter Schritt – den persönlichen Erfolgscode herausarbeiten:**

Nun werden die individuellen Bedingungen für erfolgreiches Schreiben aus der zuvor erzählten Geschichte mit folgenden Fragen herausgearbeitet:

1. „Welche Voraussetzungen und Umstände bei dir selbst, wie Stärken, Handlungen oder Fähigkeiten, haben diese Erfolgsgeschichte ermöglicht?“ Hier ist es hilfreich, so viele persönliche Erfolgsfaktoren wie möglich aufzudecken.

2. „Was haben andere zur Erfolgsgeschichte beigetragen?“ Hier sollen die das erfolgreiche Schreiben begünstigenden äußeren Faktoren, zum Beispiel durch andere Personen, aber auch externe Bedingungen wie Schreibort, Schreibzeit, Veranstaltungskontext oder Organisation, genannt werden.

3. „Welche organisatorischen Bedingungen (zeitlich, örtlich, formal) haben diese Erfolgsgeschichte erleichtert?“ Noch immer in der Haltung des aktiven Zuhörens werden diese Aspekte an die interviewte Person zurückgespiegelt und ggf. Details durch Nachfragen, wie „...und was noch?“ spezifiziert.

### **Dritter Schritt – die Feedforward-Frage(n) in Bezug auf das Schreiben, den Schreibprozess**

*Die interviewende Person beginnt die Zusammenfassung mit folgendem Satz:*

*„Diese gerade genannten Bedingungen scheinen deinen individuellen **Erfolgscodes** für gelungenes Schreiben zu enthalten. Welche aktuellen Umstände, Prioritäten oder Handlungen passen zu diesem Erfolgscodex? Was sollte beibehalten oder verändert werden? Was sind die nächsten Schritte?“*

*Je nach Beratungssituation kann das gemeinsam besprochen oder als Denkanstoß aus der Beratung mitgegeben werden.*

(Kluger/Nir 2010: 237, Table 1, Übersetzung: Carina Gröner)

Das hier dargestellte Feedforward-Interview nutzt erfolgreiche Schreiberfahrungen als Basis zur Schreibmotivation und soll möglichst früh im Schreibprozess stattfinden. Sukzessive können andere Beratungsmethoden hinzukommen, zum Beispiel die Feedforward-Fragen an den Text, die Schritt für Schritt das Schreibprodukt mit in den Blick nehmen.

#### **Feedforward als Fragetechnik an den Text**

In längeren Schreibberatungssequenzen können Feedforward-Fragen an den Text Impulse zur Weiterarbeit geben. Diese funktionieren auch schon, wenn nur Textfragmente vorliegen, denn sie fokussieren auf die nächsten Schritte.

Die folgenden Fragen sind allgemein gehalten und **müssen für den konkreten Text und an die Beratungssituation adaptiert** sowie **an das Vorwissen der Schreibenden** angepasst werden:

- Welche weiteren Quellen könntest du nutzen, um die Aussagen in diesem Abschnitt zu unterstützen?
- Welche weiteren Studien könnten zu einem tieferen Verständnis der Thematik beitragen, die in diesem Abschnitt behandelt wird?
- Welche alternativen Perspektiven/Ansätze/Theorien gibt es, die in diesem Abschnitt diskutiert werden könnten?
- Welche Bedeutung hat dieser Abschnitt für die aktuelle Diskussion innerhalb deines Forschungsbereichs?
- Wie könnte die Logik oder Argumentationsstruktur dieses Abschnitts weiter gestärkt werden?
- Welche zusätzlichen Daten oder Studien könnten die Gültigkeit der Ergebnisse dieses Abschnitts stärken?
- Welche Auswirkungen könnten die Ergebnisse oder Schlussfolgerungen dieses Abschnitts auf zukünftige Studien haben?

- Wie kann deine Eingrenzung des Forschungsgegenstands begründet werden?
- Welche praktischen Anwendungen könnten sich aus den Ergebnissen oder Erkenntnissen dieses Abschnitts ergeben?
- Wie könnte dieser Abschnitt dazu beitragen, bestehende Lücken im Wissen deines Fachgebiets zu schließen?

Diese Fragen setzen bei Beratungspersonen eine konstruktive Haltung sowie schreibdidaktische Expertise voraus. So erfordert etwa die Frage „Wie kann deine Eingrenzung des Forschungsgegenstands begründet werden?“ das Wissen, dass ein Forschungsgegenstand in einem wissenschaftlichen Text eingegrenzt werden muss.

### **Fazit: Feedforward als entwicklungsorientiertes Rückmeldekonzept**

Feedforward ist ein Konzept aus den Kognitions- und Verhaltenswissenschaften, das ergänzend zu Feedback auf Problemlösung und persönliche Entwicklung ausgerichtet ist. Diese Beratungs- und Rückmeldemethodik dient dem intrapersonalen Transfer von Schreiberfahrungen und Schreibhandeln. Feedforward kann in der Schreibberatung auf zwei Arten realisiert werden: Das Feedforward-Interview nach Kluger/Nir (2010) ermöglicht als emotional positiv besetztes Storytelling mittels vorgegebener Fragen eine Reflexion und strategische Nutzung persönlicher Erfolgsgeschichten. Diese Förderung Schreibender und ihrer Schreibprozesse lässt sich durch Feedforward-Fragen an den Text verstärken und die Textentstehung effektiv begleiten. Feedforward orientiert sich dabei nicht an Differenzen des Textes zu einer bestimmten Zielvorstellung, vielmehr fokussieren beide Realisierungen zukünftige Schritte im Schreibprozess.

Limitationen der gezeigten Feedforward-Methodik betreffen zunächst das für die Adaption der Feedforward-Fragen nötige Vorwissen der Beratungspersonen zu wissenschaftlichen Texten und Schreibdidaktik. Beim Feedforward-Interview wird weiterhin eine positive Erfahrung Schreibender benötigt, um darauf aufbauen zu können. Zudem ist anzumerken, dass die Haltung der ratsuchenden Personen hier nicht betrachtet wird, was in späteren Studien nachgeholt werden könnte. Maßgeblich für das Gelingen von Feedforward ist die Rolle der Rückmeldung-Gebenden: Feedforward erfordert Offenheit, Einfühlungsvermögen und Klarheit über die Rückmeldekonstellation. Feedforward zielt darauf ab, den Schreibprozess in Einzelschritten zu modellieren, die intrinsische Motivation zu stärken und Textzwischenprodukte weiterzuentwickeln.

## Literatur

- Baurmann, Jürgen (2014): Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch: Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 349–363.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozesstheorie. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 257–282.
- Büker, Stella/Lange, Ulrike (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, Heike/Duxa, Susanne/Leder, Gabriela/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsverlag. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 83). 207–226.
- Driscoll, Dana Lynn/Wells, Jennifer (2012): Beyond Knowledge and Skills: Writing Transfer and the Role of Student Dispositions. In: *Composition Forum*, 26. <https://compositionforum.com/issue/26/beyond-knowledge-skills.php>
- Fang, Fan/Freudenberg-Findeisen, Renate (2019): Wie verarbeiten Lernende Dozentenfeedback und welches Feedback ist für Lernende effektiv? Eine empirische Untersuchung zum Feedback-Verarbeitungsprozess und zu Feedback-Effekten. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Jg. 46. Nr. 2. 256–286. <https://doi.org/10.1515/info-daf-2019-0019>
- Flower, Linda S. (1981): Revising Writer-based Prose. In: *Journal of Basic Writing*. Jg. 3. Nr. 3. 62–74. <https://doi.org/10.37514/JBW-J.1981.3.3.07>
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Funk, Christian/Josuweit, Jan/Josuweit, Christina/Schäfer, Philipp (2022): Wissenschaftliches Schreiben ungleichheitssensibel gestalten – Simulation eines Peer-Review-Verfahrens zur Anregung von Selbstreflexion. In: Vode, Dzifa/Sowa, Frank (Hrsg.): *Schreiben publikationsorientiert lehren. Hochschulische Schreiblehrkonzepte aus der Praxis*. Bielefeld: wbv. 39–54.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*. Jg. 77. Nr. 1. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hollosi-Boiger, Christina (2023, 9. August): Feedback – Feedup – Feedforward. Ein Plädoyer für die Vielfalt von Rückmeldungen. In: *Die Schreibtasche für Schreibdidaktik*. <https://doi.org/10.58079/twpu>
- Grieshammer, Ella/Liebetanz, Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (Hrsg.) (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kluger, Avraham N./Nir, Dina (2010). The Feedforward Interview. In: *Human Resource Management Review*. Jg. 20. Nr. 3. 235–246. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.08.002>

- Nowacek, Rebecca S./Leonard, Rebecca Lorimer/Rounsaville, Angela (2024): *Writing Knowledge Transfer: Theory, Research, Pedagogy*. Parlor Press: The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/transfer/>
- Prior, Paul (2006): A Sociocultural Theory of Writing. In: Charles A. MacArthur/Steven Graham/Jill Fitzgerald (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press. 54–66.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfurst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich. 15–34.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2020): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. 3. Auflage. Hannover: Kallmeyer Klett.
- Thomann, Geri/Pawelleck, Anja (2013): *Studierende beraten*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838540122>
- Wolfsberger, Judith (2010): *frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. 3. Auflage. Wien: Böhlau Verlag.

## Autor\*innen

Carina Ulrika Gröner, Dr. phil., berät Studierende und Lehrende an der Universität St. Gallen zu Themen rund um das wissenschaftliche Schreiben und unterrichtet in diesem Bereich seit 2007. Sie leitet im Team das HSG Writing Lab, das Zentrum für wissenschaftliches Schreiben an der Universität St. Gallen in der Schweiz.

Christina Hollosi-Boiger, BA Mag.a, begleitet Schreibende auf dem Weg zu ihrem Texterfolg, hält Workshops in den verschiedenen Domänen des Schreibens und entwickelt schreibdidaktische Konzepte für Hochschulen und Betriebe. Als Literacy Managerin, Schreibtrainerin und -coach gibt sie sehr oft Rückmeldung, meist ist es ein Feedforward.



# Rückmeldung durch bzw. zu KI-generierte(r) Übersetzung

## Eine explorative Studie

*Melanie Brinkschulte & Ella Grieshammer*

### Abstract

KI-generierte Übersetzung (MT für Machine Translation) spielt in mehrsprachigen Schreibprozessen eine große Rolle. Der Beitrag stellt Ergebnisse aus zwei Gruppendiskussionen vor, in denen mehrsprachige Studierende über Nutzungsmöglichkeiten und Limitationen von MT im Schreibprozess sprachen. In den in der Auswertung gebildeten Kategorien wird MT-Nutzung unter dem Aspekt von Rückmeldung betrachtet: Die Teilnehmenden nutzen MT-Vorschläge auf unterschiedliche Weise als Rückmeldung zu Textentwürfen, geben aber auch selbst Rückmeldung zu diesen MT-Vorschlägen. Nach Klärung des Begriffs Rückmeldung und Beschreibung des methodischen Vorgehens werden die Kategorien mit Bezug zu weiteren Forschungsergebnissen sowie didaktischen Implikationen vorgestellt.

### Einleitung

Nach der Veröffentlichung der kostenfreien Version von ChatGPT-3 im November 2022 wurde bekanntermaßen viel darüber diskutiert, was diese disruptive Entwicklung für das studentische Schreiben bedeutet (siehe z. B. Buck/Limburg 2023). Um nicht nur *über* die Studierenden zu sprechen, sondern auch *mit* ihnen, führten wir Autorinnen zwei parallele Gruppendiskussionen mit Studierenden der Interkulturellen Germanistik zum Thema KI-Nutzung beim Schreiben durch. Die am 26. Januar 2023 realisierten Gruppendiskussionen orientierten sich an einem zuvor entwickelten Leitfaden, waren aber, wie es die Methode vorsieht, thematisch relativ offen.

Gleich zu Beginn beider Diskussionsrunden wurde durch Erfahrungsberichte deutlich, dass die teilnehmenden Studierenden bis auf wenige Ausnahmen zu diesem Zeitpunkt noch keinerlei Erfahrung mit ChatGPT oder anderer textgenerierender KI hatten. Alle Teilnehmenden berichteten jedoch von umfangreichen Erfahrungen mit KI-basierter Übersetzung, im Folgenden als MT (für Machine Translation) bezeichnet. Wie sich herausstellte, nutzten alle Teilnehmenden maschinelle Übersetzungstools wie DeepL sowohl im Studium als auch in Nebenjobs regelmäßig. Dies deckt sich mit den Ergebnissen zahlreicher Studien (siehe hierzu z. B. Alm/Watanabe (2022), Lee (2023) oder Jolley/Maimone (2022)), die feststellen,

*Melanie Brinkschulte & Ella Grieshammer*

dass mit zunehmender Qualität der durch MT erzeugten Outputs ein Großteil aller Studierenden in mehrsprachigen Schreibkontexten regelmäßig MT nutzt.

Die Teilnehmenden an unseren Gruppendiskussionen äußerten größtenteils differenzierte Ansichten zu Potenzialen und Limitationen der Nutzung von MT-Tools beim Schreiben. Während der Zeitpunkt anscheinend zu früh war, um verwertbare Ergebnisse zur Nutzung textgenerierender KI zu erhalten, bilden die Gruppendiskussionen eine gute Grundlage, um die studentische MT-Nutzung zu explorieren. Die offen gestellte Forschungsfrage nach der Nutzung von KI-basierten Tools im Schreibprozess wurde dementsprechend modifiziert zu den Fragen: Wie nutzen Studierende MT in ihren mehrsprachigen Schreibprozessen? Inwiefern spielen hierbei Rückmeldungen – durch und zu maschinell generierte(n) Übersetzungen – eine Rolle? Die Ergebnisse werden in diesem Beitrag vorgestellt. Damit wird auch das Ziel verfolgt, die Bedeutung von MT in mehrsprachigen Schreibprozessen stärker in den Fokus der Schreibdidaktik zu rücken – wie es im Kontext von EFL Writing bereits vielfach getan wird. Da wir MT-Übersetzung im Zusammenhang mit Rückmeldung betrachten, klären wir zunächst, was wir unter dem Begriff der Rückmeldung verstehen, bevor wir unsere Methodik näher beschreiben. Auf bisherige Forschungsergebnisse zu MT in mehrsprachigen Schreibprozessen gehen wir bei der Darstellung unserer Ergebnisse ein.

## Zum Verständnis von Rückmeldung im Kontext von MT

Lee (2022: 2) merkt an, dass MT für Lernende ein individualisiertes Feedback darstellen kann. Dieser Sichtweise schließen wir uns in Teilen an und betrachten an dieser Stelle das Verhältnis von MT zu Rückmeldung und Feedback in Schreibprozessen:

MT-Tools wie DeepL oder Google Translate generieren Vorschläge für zielsprachliche Formulierungen auf Basis von Eingaben durch Schreibende. Insofern geben MT-Tools eine direkt verfügbare Rückmeldung zu Entwürfen, die Schreibende in ihren Inhalten selbst erdacht und aufgeschrieben haben. Diese Rückmeldung kann sich je nach Eingabe auf Formulierungen auf der Wort-, Satz- und Textebene des eingegebenen Textentwurfs beziehen. Die Übersetzungsvorschläge können Schreibende dann in ihren Textentwurf integrieren.

Rückmeldungen durch MT sind also dadurch charakterisiert, dass sie direkt und ohne Zeitverzug verfügbar sind und zielsprachliche Vorschläge für bereits geschriebene Textteile bieten. MT-Rückmeldungen von DeepL oder Google Translate enthalten derzeit (Stand der Gruppendiskussion, aber auch Stand der Veröffentlichung) keine Erläuterungen zu den Übersetzungsvorschlägen, wie z. B. Erklärungen zu Grammatik, Pragmatik oder Registerwahl. Auch werden keine Erläuterungen zu Textsortenkonventionen oder zu Adressat\*innenorientierung angefügt. Die Schreibenden müssen eigenständig – nach selbst gewählten Kriterien – entscheiden, wie sie mit den generierten Vorschlägen umgehen. Dialoge, in denen Schreibende Begründungen oder Erläuterungen zu Übersetzungsvorschlägen erhalten könnten, sind in klassischen, kostenfreien MT-Tools wie DeepL aktuell nicht vorgesehen.

In pädagogischen Verständnissen wird hingegen ein dialogischer Prozess zwischen Schreiber\*in und Leser\*in als wesentliches Merkmal von Feedback angesehen, um eine interaktive Auseinandersetzung mit einem Textentwurf zu ermöglichen (Hattie/Timperley 2007: 81). Mubarak (2013: 54) betont in seinem fremdsprachendidaktischen Konzept von Feedback, dass in fremdsprachigen Schreibprozessen das Feedback der Lehrkraft Vorschläge und Schritte für die weitere Textbearbeitung liefert. Insofern fehlt MT-Rückmeldungen dieser aushandelnde Diskurs zwischen eingebender (Schreiber\*in) und vorschlagender (MT) Instanz. Die Interaktion zwischen Schreiber\*in und MT kann eher als eine Gegenüberstellung sprachlicher Produkte ohne weitere Kommentierung oder Bewertung seitens der vorschlagenden MT charakterisiert werden. Schreibende, die MT nutzen, müssen auf Grundlage ihrer Sprach- und Schreibkompetenzen selbstständig zu einer Einschätzung der MT-Vorschläge kommen und entscheiden, ob sie die Vorschläge übernehmen, überarbeiten oder verwerfen. Somit sind (Fach-)Sprach- und Schreibkompetenzen sowie die Fähigkeit zu autonomen Entscheidungsprozessen ausschlaggebend für die weitere Verarbeitung eines Textentwurfs.

Aus lernpsychologischer Sicht unterscheiden Müller/Ditton (2014: 15) zwischen Feedback und Rückmeldung. Unter Rückmeldungen verstehen Müller/Ditton inhaltlich-sprachliche Anmerkungen, Korrekturen und Ähnliches, ohne dass die Feedbacknehmenden direkt angesprochen werden. Feedback umfasst hingegen nach diesem Verständnis, dass die Feedbacknehmenden direkt adressiert werden, Feedback also eine Reaktion auf eine Performance darstellt. Dabei sehen Müller/Ditton Rückmeldung und Feedback nicht als dissoziierte Konzepte an, sondern vielmehr als zwei Extrempunkte auf einem dynamischen Kontinuum: Auf der einen Seite steht die rein inhaltlich-sprachliche Rückmeldung auf eine Performance, auf der anderen die direkte Adressierung des Feedbacknehmenden. Entsprechend ergeben sich Übergänge und Mischformen von Rückmeldung zu Feedback.

Dem Verständnis von Rückmeldung schließen wir uns in diesem Beitrag an, um die Interaktion zwischen Schreiber\*in und MT begrifflich zu fassen: MT-Tools liefern Übersetzungsvorschläge und liefern damit Hinweise zur sprachlichen Gestaltung, sprechen die Schreibenden jedoch nicht direkt an und geben keine erläuternden Hinweise.

## Methodik, Datengrundlage, Teilnehmende

Wie eingangs erwähnt, war das ursprüngliche Ziel unserer Studie im Januar 2023, Studierende des Masterstudiengangs Interkulturelle Germanistik zu Einstellungen, Haltungen und Nutzungspraxis hinsichtlich textgenerierender KI wie ChatGPT zu befragen. Daher wählten wir die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion, da diese sowohl Teilnehmenden die Gelegenheit bietet, über individuelle Erfahrungen und Einstellungen zu sprechen, als auch Einblicke in sozial verankerte Meinungen und Haltungen von Gruppen gibt (Lamnek 2010: 376f.). Das besondere Potential von Gruppendiskussionen liegt darin, dass Gelegenheiten geschaffen werden, um Wahrnehmungsweisen, Einstellungen, Konventionen

und Muster aufzudecken, sodass auch implizite Wissensbestände und Haltungen zutage treten. Somit werden gerade durch Gruppendiskussionen kollektive Orientierungen, die das Handeln von Individuen – teilweise implizit – beeinflussen, expliziert und präsentiert. Diese individuellen Einstellungen und kollektiven Orientierungen werden nicht genuin in der Diskussionssituation gebildet, vielmehr durch die Methode der Gruppendiskussion sichtbar und somit einer Analyse zugänglich (Lamnek 2010: 385 ff.; Scherf 2018: 87). Die Gruppendiskussion ist als explorative Methode einzuordnen und entsprechend offen konzipiert (Lamnek 2005: 40 ff.). Zudem werden die Gütekriterien explorativer Forschung eingehalten. Dies bedeutet auch, dass die Teilnehmenden die Gesprächsinhalte bestimmen. In unserem Fall verschob sich der Schwerpunkt von textgenerierender KI auf Erfahrungen mit MT-Tools und den Haltungen gegenüber diesen, da dieses Thema von den Teilnehmenden als relevant gesetzt wurde. Damit einhergehend verschob sich auch der Fokus unserer Forschungsfrage.

An den zwei parallelen, jeweils ca. 50-minütigen Gruppendiskussionen am 26.01.2023 nahmen insgesamt 18 Studierende teil. Dabei handelt es sich um Studierende des ersten Fachsemesters im Masterstudiengang Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache an der Universität Göttingen. Diese Studienkohorte stammt aus dem deutschen, europäischen und außereuropäischen Bildungskontext. Die Teilnehmenden zeichnen sich dadurch aus, dass sie sprachenaffin sind, mehrere Sprachen gelernt haben und diese zu einem großen Anteil auf einem höheren Sprachniveau beherrschen (mind. B1 GeR). 16 der 18 Teilnehmenden studieren auf Deutsch als weiterer Wissenschaftssprache (ca. C1 GeR), da sie ihren BA in einer anderen Sprache als Deutsch erreicht haben. Alle verfügen durch ein zuvor abgeschlossenes Studium über akademische Schreiberfahrungen, haben diese jedoch in unterschiedlichen universitären Bildungskontexten gesammelt. Einige sind oder waren als Übersetzer\*innen, einige als Fremdsprachenlehrer\*innen tätig. Alle Teilnehmenden haben Kenntnisse in Fremdsprachendidaktik und interkultureller Kommunikation. Insgesamt lässt sich die Gruppe als mehrsprachig und an Sprache(n) interessiert charakterisieren.

Die Gruppendiskussionen fanden im Rahmen eines Seminars zur Einführung in empirische Forschungsmethoden statt, das eine der Autorinnen dieses Beitrags leitet. Im Seminar hatten die Studierenden die Gruppendiskussion als Methode kennengelernt und wurden im Vorfeld angeregt, KI-Tools für das eigene Schreiben zu erproben und/oder über ihre Erfahrungen mit KI-Tools nachzudenken. Sie nahmen freiwillig an der Studie teil und unterzeichneten eine Einverständniserklärung. Den Auftakt zu den Gruppendiskussionen bildete eine kurze Einführung in das Thema durch die beiden Moderatorinnen (Autorinnen dieses Beitrags). Im Anschluss wurden die Teilnehmenden anhand eines offen gehaltenen Leitfadens zu ihren Erfahrungen mit KI beim Schreiben befragt, wobei die Ausgestaltung der Diskussion weitgehend bei den Teilnehmenden lag.

Die Audioaufnahmen der beiden Gruppendiskussionen wurden orientiert an der Schriftsprache transkribiert; stark von (syntaktischen oder anderen) Normen abweichende Äußerungen wurden geglättet, Namen und Bezüge pseudonymisiert. Die Transkripte wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2022) analysiert, da diese Methode der Datenauswertung ein umfassendes und zugleich offenes Analyseinstrument für Inhalte bie-

tet, die in den Gruppendiskussionen ausgeführt wurden. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv (Mayring 2022: 68 ff.), um die Aussagen der Teilnehmenden umfänglich erfassen und schließlich inhaltlich strukturiert bündeln zu können. Eine Interrater-Reliabilität wurde erzielt, indem wir Autorinnen zusammen mit zwei Kolleginnen unabhängig voneinander die Daten analysierten.

## Ergebnisse und Diskussion

Bereits während der Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass sich die MT-Nutzung der Teilnehmenden nicht auf ein bestimmtes Sprachenpaar reduzieren ließ. Stattdessen gaben die Teilnehmenden an, MT auf vielfältige Weise für Übersetzungen zwischen Erstsprache(n), Zielsprache(n) und weiteren verfügbaren Sprachen zu nutzen. Um welche Sprachen es sich hierbei konkret handelte, unterschied sich innerhalb der sprachlich sehr heterogenen Gruppen je nach Teilnehmenden. Teilweise wurden in den Äußerungen keine konkreten Sprachen benannt, teilweise wurde deutlich, dass es um Übersetzungen zwischen einzelnen Sprachenpaaren ging wie Chinesisch-Deutsch, Deutsch-Spanisch, Chinesisch-Englisch, Deutsch-Russisch, Arabisch-Deutsch.

Bei der Auswertung der Transkripte unter der Frage, welche Arten von Rückmeldung die Studierenden bei der MT-Nutzung thematisieren, konnten wir induktiv drei Oberkategorien bilden, zu sehen in Tabelle 1: Zum einen gaben die Teilnehmenden an, eine Übersetzung ihres Textentwurfs (hierbei handelte es sich um einzelne Wörter, Sätze und oder Abschnitte) von MT in der Zielsprache generieren zu lassen (Kategorie 1). Im Sinne des oben dargelegten Verständnisses handelt es sich bei dieser automatisch generierten Übersetzung um eine Rückmeldung, d. h. um einen inhaltlich-sprachlichen Vorschlag in der ausgewählten Zielsprache. Zu dieser Kategorie ließen sich drei Unterkategorien bilden, die jeweils fokussieren, welche weitergehenden Ziele die Teilnehmenden mit den Rückmeldungen verfolgen.

Zum anderen berichteten die Teilnehmenden, wie sie diese generierten Übersetzungsvorschläge bewerten, also von eigenen Rückmeldungen zu den Vorschlägen im Sinne von Evaluationen, wie geeignet ihnen der Vorschlag erscheint (Kategorie 2). Hier interessierte uns, welche Arten von Rückmeldung die Teilnehmenden zu den MT-Vorschlägen geben und wie sie ihre Einschätzungen begründen. Aus diesem Interesse heraus entstanden vier weitere Unterkategorien.

Einige Teilnehmende berichteten zudem von Rückmeldungen, die dem Textfeedback zuzuordnen sind: Hier ging es um Reaktionen von externen Lesenden zu mit Hilfe von MT generierten Übersetzungen (Kategorie 3). Da diese Kategorie in den Gruppendiskussionen seltener und weniger facettenreich besprochen wurde, gab es hier keine weitere Bildung von Unterkategorien.

Die folgende Tabelle stellt diese Kategorien im Detail dar:

**Tabelle 2**  
Kategorien zur Nutzung von Machine Translation (MT) in zwei Gruppendiskussionen

Kategorien	Unterkategorien
1. MT liefert Übersetzung eines Textentwurfes als Rückmeldung.  Analysefokus: Wozu nutzen die Schreibenden diese Rückmeldungen?	1a. Auswahl von Synonymen 1b. Vorschläge für zielsprachliche Fachterminologie (Ausgleich eines Wissensdefizits) 1c. Erweiterung eigenen Wissens über idiomatische Wendungen
2. Schreiber*in gibt Rückmeldung zu MT-Übersetzungsvorschlag.  Analysefokus: Welche Rückmeldungen geben die Schreibenden und worauf basieren diese Rückmeldungen?	2a. Sprachliche Wissensgrundlage für Bewertung von MT-Vorschlägen 2b. Qualitätsunterschiede bei verschiedenen Sprachenpaaren 2c. Qualitätsverlust bei komplexeren Sätzen und Auslassen von Informationen 2d. Fehlende Registerunterschiede
3. Weitere*r Leser*in gibt Rückmeldung zu Text.  Analysefokus: Welche Rückmeldungen geben weitere Lesende?	

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien anhand von jeweils einem Ankerbeispiel aus den Transkripten vorgestellt, um die jeweilige Form der Rückmeldung durch bzw. zu MT zu charakterisieren. Zu jedem Einzelergebnis wird der Bezug hergestellt zu Studien, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen bzw. zu Studienergebnissen, die für unser Ergebnis relevant sind. Außerdem wird die Aussage zu jeder Kategorie, wenn nötig, problematisiert und es werden erste schreibdidaktische Schlussfolgerungen abgeleitet.

**Kategorie 1a) Auswahl von Synonymen**

Ein Aspekt MT-generierter Rückmeldung, den mehrere Teilnehmende hervorheben, ist die Möglichkeit, sich für einzelne Ausdrücke mehrere Übersetzungsvorschläge anzeigen zu lassen und daraus wählen zu können. Ein Zitat der Teilnehmerin Amira verdeutlicht dies:

„Und das Gute an dieser Funktion finde ich, dass, wenn man da drauf klickt, kommen ja Synonyme. Und da suche ich mir immer das Relevanteste aus oder das, wo ich denke, ok, das ist gut. Und das ist eigentlich ganz toll, finde ich, dass man nicht immer switchen muss für Synonyme.“ (Amira, 10:30, GDE)

In Amiras Aussage wird deutlich, dass sie die Auswahlmöglichkeit, die MT liefert, besonders schätzt, gerade auch die Tatsache, dass die Auswahl mit der Übersetzung kombiniert ist, sodass sie nicht zwischen verschiedenen Nutzungsoberflächen wechseln muss. Gleichzeitig

zeigt sie an, über die Kompetenz zu verfügen, das für sie „Relevanteste“ bzw. Passendste auswählen zu können. Dass MT dabei unterstützen kann, geeigneten Wortschatz auszuwählen, berichten auch Teilnehmende in anderen Studien (siehe z. B. Lee 2022). Aus schreibdidaktischer Sicht ist hierbei relevant, dass das schnelle Nachschlagen von Synonymen in der Zielsprache das Schreiben entlasten kann. Das Suchen nach geeigneten zielsprachlichen Ausdrücken, die für Schreibende zunächst nur in der Erstsprache oder anderen Sprachen verfügbar sind, wird somit verkürzt. Kritisch daran zu sehen wiederum ist zum einen die daraus resultierende Unterbrechung des Schreibflusses durch die Möglichkeit, schnell Synonyme anzeigen lassen zu können. Diese könnte u. U. dazu führen, dass Schreibende den Wahlmöglichkeiten bezüglich einzelner Ausdrücke viel Aufmerksamkeit widmen und ranghöhere Aspekte des Textes (HOCs) aus den Augen verlieren. Zum anderen ist fraglich, ob Schreibende tatsächlich immer in der Lage sind, die adäquateste Übersetzung auszuwählen oder ob hier nicht eventuell *falsche Freunde* oder für den entsprechenden Kontext weniger geeignete Ausdrücke gewählt werden.

Da MT in der in dieser Kategorie geäußerten Verwendung wie ein klassisches Wörterbuch genutzt wird, bieten sich in der didaktischen Umsetzung Strategien der Wörterbucharbeit an. D. h. hier könnte im Rahmen von Schreibworkshops mit den Teilnehmenden erarbeitet werden, welche Zeitpunkte im individuellen Schreibprozess sich für das Nachschlagen bzw. MT-Generieren von Ausdrücken eignen, sodass inhaltliche Aspekte des Textes nicht aus dem Blickfeld geraten und der Schreibfluss möglichst wenig unterbrochen wird. Auch Strategien zur Überprüfung der Angemessenheit von Vorschlägen können hier thematisiert werden, z. B. mit Hilfe von Datenbanken, Suchmaschinen, Rückübersetzungen etc. (siehe auch Barczaitis et al. 2022).

### Kategorie 1b) Vorschläge für zielsprachliche Fachterminologie (Ausgleich eines Wissensdefizits)

Eine weitere Funktion, für die MT genutzt wird, ist das Vorschlagen von Ausdrücken mit dem Fokus auf Fachterminologie. Diese Funktion nennt die Teilnehmerin Shiyan, als sie sagt:

„Damals musste ich ein Dokument vom Deutschen ins Chinesische übersetzen und in diesem Dokument geht es um medizinische Geräte. Und ehrlich gesagt habe ich keine Ahnung oder kein Hintergrundwissen in diesem Bereich. Und deshalb benutzte ich DeepL sehr, sehr oft.“ (Shiyan, 14:00, GDE)

Sie gibt also an, MT zum Ausgleich eines Wissensdefizits zu nutzen: Begriffe einer ihr fremden Fachsprache (Medizin) sind ihr unbekannt, daher nutzt sie MT. Die MT-Nutzung für fachsprachliche Terminologie kann als potentiell problematisch angesehen werden, denn zumindest 2021 war Ergebnis einer Studie, die maschinell generierte Übersetzungen deutscher Abstracts ins Englische analysierte, dass kostenfreie MT-Tools Fachbegriffe häufig nicht optimal übersetzen (Delorme Benites 2021). Da MT-Systeme aber beständig weiterlernen und ihre Entwicklung daher sehr dynamisch ist, ist zu vermuten, dass auch die Überset-

zung von Fachbegriffen kontinuierlich optimiert wird. Im Fall von Shiyang ist zudem anzumerken, dass sie im Weiteren angibt, die vorgeschlagenen chinesischen Fachbegriffe mit anderen Quellen zu überprüfen. Denn sie fährt fort: „(...)“, weil ich diese chinesische Terminologie nie gehört habe, und dann musste ich noch auf einer chinesischen Webseite herausfinden, welche Wörter am meisten benutzt werden.“ (Shiyang, 14:00, GDE) Insofern zeigt sie ein Problembewusstsein dafür, dass sie von MT vorgeschlagene Ausdrücke, die sie selbst noch nie gehört hat, auf ihre Verwendungshäufigkeit hin analysieren muss. Für die Schreibdidaktik bedeutet dies, dass die automatisierte Übersetzung von Fachbegriffen thematisiert werden sollte. Hier wäre zu überlegen, ob sich mit (Rück-)Übersetzungen von Fachbegriffen im Unterricht experimentieren lässt, um die Tauglichkeit von MT zu testen und eigenen Übersetzungen bzw. der Arbeit mit klassischen Wörterbüchern oder anderen Quellen gegenüberzustellen.

### Kategorie 1c) Erweiterung eigenen Wissens über idiomatische Wendungen

Mehrere Teilnehmende berichten davon, dass sie MT nicht nur für die konkrete Produktion oder Überarbeitung eines akademischen Textes nutzen, sondern durch die MT-Nutzung auch ihr Wissen über idiomatische Wendungen (hier in der Regel auf das Deutsche als Zielsprache bezogen) erweitern. So sagt z. B. Tian: „Mit dieser Methode kann ich etwas lernen und einige Redewendungen oder Sprichwörter (sic!). Ich finde, es ist ganz nützlich für mich.“ (Tian, 41:00, GDE) Mit „Methode“ bezieht er sich auf die von ihm zuvor beschriebene MT-Nutzung, zunächst einen Text auf Deutsch zu schreiben, den gleichen dann auf Chinesisch zu schreiben und diesen chinesischen Text dann durch MT übersetzen zu lassen, sodass er den MT-generierten mit dem selbst geschriebenen deutschen Text vergleichen kann. Ähnlich berichten auch andere Teilnehmende, die das Deutsche als Fremdsprache gelernt haben, dass sie mit Hilfe von MT neue Ausdrücke lernen oder sogar lernen, (Grammatik-)Fehler zu vermeiden. Auf das Potential von MT für den Fremdsprachenerwerb wird auch in der Literatur häufig hingewiesen (siehe Goodwin-Jones 2022, Jolley/Marmoine 2022). In Tians Äußerung wird ein komplexes Vorgehen deutlich, das den MT-Vorschlag zur Überprüfung der eigenen zielsprachlichen Textproduktion nutzt. In dieser Strategie zeigt sich besonders, dass MT hier als Rückmeldung genutzt wird: Indem das eigene zielsprachliche Textprodukt verglichen wird mit dem MT-Text, erfährt Tian als Schreiber eine Rückmeldung zu seinem Text, die veranschaulicht, wie sein Text in einer anderen Version in der Zielsprache aussehen könnte. Ähnliche Vorgehensweisen werden auch von Tsai (2020) und Xu (2020) beschrieben. Mit Blick auf die Schreibdidaktik lässt sich für solche MT-bezogenen Strategien vermutlich analog zum Umgang mit Schreibstrategien festhalten: Strategien, die Studierende für sich entwickelt und erprobt haben, sollten zunächst einmal im Sinne eines kompetenz- und ressourcenorientierten Ansatzes gewürdigt werden. Im nächsten Schritt könnte überprüft werden, in welchen Settings oder Kontexten diese Strategien angemessen sind und ob sie sich durch zusätzliche Strategien erweitern lassen, z. B. wenn unterschiedliche Textsorten oder Texte für bestimmte Leser\*innen zu verfassen sind.



### Kategorie 2a) Sprachliche Wissensgrundlage für Bewertung von MT-Vorschlägen

Im Rahmen der Gruppendiskussionen wurde auch danach gefragt bzw. von den Teilnehmenden unaufgefordert diskutiert, auf welcher Grundlage sie die MT-generierten Vorschläge bewerten, wie also ihre eigene Rückmeldung im Sinne einer Evaluation des Vorschlags zustande kommt. In ihren Äußerungen beschreiben die Teilnehmenden, mit Hilfe welcher sprachlichen Kompetenzen sie die Angemessenheit einer MT-Übersetzung beurteilen. Jessie (31:40, GDM) sagt dazu: „Zum Beispiel hier brauche ich einfach ein Funktionsverb, aber bei dem ist ein langer Satz. Mit meinem höheren Sprachniveau kann ich die Fehler dieser KI erkennen und korrigieren.“ Was Jessie hier äußert, sagen in ähnlicher Form auch weitere Teilnehmende: dass die KI durchaus Fehler bei der Übersetzung macht, dass die Studierenden ihr Kompetenzniveau jedoch so hoch einschätzen, dass sie diese Fehler erkennen und beheben können. Dass diese Einschätzung zutreffen könnte, scheint eine Studie von Kol/Scholnik/Spector-Cohen (2018) nahezulegen: Die Autor\*innen fanden heraus, dass Studierende bereits mit B2-Sprachniveau viele Fehler maschineller Übersetzung erkennen können. Didaktisch ließe sich dies nutzen, indem Studierende in mehrsprachigen Schreibprozessen aufgefordert werden könnten, MT zu verwenden und Übersetzungsvorschläge sowie ihre Entscheidungen über die Vorschläge zu notieren, etwa im Sinne eines Integrated Problem Decision Reports (Heine 2019). Hierdurch könnten die Studierenden sich bewusster machen, wie sie mit MT-Vorschlägen arbeiten und welche Kriterien sie für Entscheidungen bezüglich deren Annahme, Veränderung oder Ablehnung heranziehen.

### Kategorie 2b) Qualitätsunterschiede bei verschiedenen Sprachenpaaren

Durch die sprachlich heterogene Zusammensetzung der beiden Diskussionsgruppen kam es zu zahlreichen Vergleichen der Übersetzungsqualität bei verschiedenen Sprachenpaaren. Da die Teilnehmenden hauptsächlich über DeepL sprachen, stellten sie fest, dass es sich hierbei um ein in Deutschland entwickeltes Tool handle, das vor allem auf die Übersetzung zwischen Deutsch und anderen Sprachen fokussiert sei. Jinjin sagt z. B.: „Ich habe auch mit DeepL übersetzt von Deutsch auf Chinesisch. Das funktioniert gut. Aber als ich von Japanisch auf Chinesisch übersetzt habe, funktionierte das nicht so gut.“ (10:25, GDE) Dass MT bei verschiedenen Sprachenpaaren – auch unabhängig vom sprachlich-kulturellen Sitz des Software-Herstellers – unterschiedlich gut funktioniert, gilt als relativ belegt: Verschiedene Sprachenpaare erzeugen unterschiedliche Übersetzungsqualität und unterschiedliche Typen von Fehlern (Lee 2022). Die Lebendigkeit, mit der auch sonst im Seminarkontext eher zurückhaltende Teilnehmende über ihre Erfahrungen mit MT bei verschiedenen Sprachenpaaren berichteten, lässt darauf schließen, dass dieses Thema zumindest bei sprachaffinen Studierenden auf Interesse stößt und ein Erinnern an eigene Erfahrungen auslöst. Didaktisch ließe sich dies nutzen, um in Lehrveranstaltungen oder Beratungen zum mehrsprachigen Schreiben die Leistungsfähigkeit von MT bei verschiedenen Sprachenpaaren zu diskutieren und in Experimenten mit den Schreibenden vertrauten Sprachen zu testen. Bei weniger sprachaffinen

Studierenden wäre vermutlich eher das Ziel, ein gesundes Misstrauen gegenüber den Fähigkeiten von MT-Tools zu entwickeln und Kriterien zu erarbeiten, mit denen sich MT-Vorschläge evaluieren lassen.

### Kategorie 2c) Qualitätsverlust bei komplexeren Sätzen und Auslassen von Informationen

Bei den Rückmeldungen zu MT-Generaten fällt auf, dass einzelne Teilnehmende eine Beobachtung äußern, die auch in der Literatur beschrieben wird: Bei längeren Sätzen nimmt die Übersetzungsqualität ab (Bowker/Ciro 2019, Koehn/Knowles 2017, zit. n. Lee/Briggs 2021 sowie Park 2017, Kim 2019, zit. n. Lee 2022). Feng (16:40, GDE) sagt hierzu: „(...) weil es viele logische Fehler gibt und sie können nur einfache Sätze, kurze Sätze erkennen.“ Interessanterweise verweist Feng an anderer Stelle auf ein Phänomen, das auch Delorme Benites (2021) in ihrer Analyse MT-generierter Übersetzung deutscher Abstracts ins Englische feststellt: Bisweilen werden in MT-Übersetzungen ganze Sätze ausgelassen (zumindest war dies 2021 noch der Fall, für 2024 liegen unseres Wissens noch keine validen Untersuchungen vor), wenn auch die Ursache hierfür unklar ist. Feng stellt fest: „Aber wenn dieser Satz ein langer Satz ist oder wenn es ein Abschnitt ist, dann werden einige Sätze darin übersehen und ignoriert.“ (Feng, 16:40, GDE) Hierin offenbaren sich also eindeutig Limitationen von MT – auch wenn diese möglicherweise in Zukunft behoben werden können. Diese Limitation spricht dafür, MT ausschließlich zur Übersetzung einzelner Sätze oder Ausdrücke zu nutzen, was auch der in den Gruppendiskussionen angesprochenen sowie in weiterer Forschung erhobenen MT-Nutzung entspricht (siehe Überblick von Jolley/Maimone 2022). Als schreibdidaktische Implikation wäre hier zu nennen, dass aufgrund der dynamischen Entwicklung Studierende wie auch Lehrende über aktuelle Potenziale und Limitationen KI-basierter Tools informiert sein, diese immer wieder selbst testen und ggf. an Fortbildungen zu KI und Schreiben teilnehmen sollten. In Workshops zum mehrsprachigen Schreiben könnte die aktuelle Leistungsfähigkeit diverser Tools bei verschiedenen Sprachenpaaren und Fachthemen erprobt werden, sodass die Teilnehmenden Schlussfolgerungen für den Einsatz in ihren Schreibprozessen ziehen.

### Kategorie 2d) Fehlende Registerunterscheidung

Eine Limitation, die mehrere Diskussionsteilnehmende nennen, ist die teilweise fehlende Registerunterscheidung in MT-Generaten: MT-Tools wie DeepL verwenden bisweilen lexikalisch und syntaktisch innerhalb eines Vorschlags keine einheitliche Register- bzw. Stilebene, wie diese Aussage von Darja (33:00, GDE) verdeutlicht: „Manchmal klingt es so komisch. Manchmal ist es die Verwendung der Wörter, z. B. wenn diese formellen und informellen Verben z. B. zusammengestellt sind und es ist so ein bisschen- es klingt nicht so gut.“ Diese Beobachtung, dass MT bisweilen nicht lexikalisch angemessen ist und Kontext sowie kulturelle Hintergründe und damit verbundene Konnotationen nicht einbezieht, findet sich auch in der Literatur zu MT wieder (Lee 2022, bezugnehmend auf Briggs 2018, Ducar/Schocket 2018). Mehr noch als bei anderen Limitationen wird hier deutlich, dass insbesondere eine

umfassende pragmatische Kompetenz in der Zielsprache nötig ist, um MT-Vorschläge beurteilen zu können (siehe auch Kategorie 2a). Gleichzeitig wird diese Limitation vermutlich in Zukunft reduziert oder sogar eliminiert: Kostenlos verfügbare KI-basierte Tools wie ChatGPT, die unter anderem übersetzen können, weisen durch die dialogische Interaktion zwischen Mensch und KI bereits die Möglichkeit auf, die Ausgabe in einem bestimmten Stil bzw. in einem bestimmten Kontext oder einer bestimmten Rolle zu verlangen. Allerdings bleibt die Notwendigkeit bestehen, dass die Schreibenden überprüfen, ob ein vorgeschlagenes Register wirklich in den Kontext des geschriebenen Textes passt. Dieses leitet über zu einer weiteren didaktischen Implikation: Schreibende sollten lernen, kritisch mit Registervorschlägen umzugehen und diese analytisch zu prüfen, indem sie beispielsweise deren Verwendung in anderen authentischen Zusammenhängen recherchieren.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass Studierende dazu angeleitet werden könnten, Texte in unterschiedlichen Stilen, wie sie Tools wie z. B. DeepL Write ausgeben, auf die syntaktische und lexikalische Umsetzung des Stils hin zu analysieren. Somit ließe sich KI nutzen, um ein stärkeres Bewusstsein für verschiedene Register und Stile zu formen.

### Kategorie 3) Weitere\*r Leser\*in gibt Rückmeldung zu Text

Einige Diskussionsteilnehmende thematisieren die Rückmeldung externer Leser\*innen zu MT-erzeugten Texten. So berichtet Jessie (10:00, GDM):

„Vor zwei Jahren habe ich als Übersetzerin gearbeitet, nämlich ich musste chinesische Texte in Englische übersetzen oder umgekehrt. Und wenn ich DeepL benutzen konnte, bekam ich meine Arbeit sehr schnell fertig. Aber mein Boss war nicht immer zufrieden mit meiner Arbeit und ich habe mich erinnert, dass mein Boss einmal sagte: Du musst diese App nicht so häufig benutzen, weil die Texte nicht so authentisch sind.“

Anders als in den bisherigen Kategorien wird in diesem Fall erstmals angesprochen, dass ein MT-Text Feedback von einem adressierten Leser („mein Boss“) erhält. Das Feedback ist hier negativ und betont die größere Authentizität einer genuin menschlich bearbeiteten Übersetzung. In Jessies Äußerung schwingt zudem das Argument der Arbeitersparnis durch den Einsatz von MT mit, das für professionell arbeitende Übersetzer\*innen eine große Rolle spielt, indem zeitlicher Aufwand und Qualität einer Übersetzung zueinander in Beziehung gesetzt werden. Auch diese Erfahrung von Jessie, die aus einem zurückliegenden Jahr stammt, ist innerhalb ihres zeitlichen Rahmens zu sehen und vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich MT stetig weiterentwickelt und auch kostenfreie Tools immer besser werden. Im Rahmen der Gruppendiskussionen scheinen diese Anekdoten, die die Outputqualität der MT in Frage stellen, vor allem die Funktion zu haben, die in beiden Gruppen vorherrschende Meinung zu bestätigen: MT kann zwar hilfreich sein, jedoch sind kompetente Sprachnutzer\*innen wie die Teilnehmenden ihr überlegen.

## Fazit

Betrachtet man die Eigenschaft von Gruppendiskussionen, Meinungsbildungsprozesse abbilden zu können, dann können wir als Konsens beider Diskussionsgruppen festhalten: Die Teilnehmenden sind davon überzeugt, dass MT – in Abhängigkeit vom Sprachenpaar – für fortgeschrittene Sprachnutzer\*innen eine hilfreiche Unterstützung beim Schreiben darstellt, weil MT unmittelbare Rückmeldungen gibt. Gleichzeitig betonen unsere Teilnehmenden, dass es eine recht hohe Sprachkompetenz braucht, um selbst wiederum kompetente Entscheidungen zu den Vorschlägen geben zu können. Insgesamt herrscht die Meinung vor, den MT-Tools bzgl. der Sprachverwendung, wie z. B. bei der Registerwahl, überlegen zu sein.

Die Gruppendiskussionen haben zum einen bestätigt, was auch die Literatur zu MT zeigt: dass MT aus mehrsprachigen Schreibprozessen Studierender nicht mehr wegzudenken ist. Die lebhaften Diskussionen der Teilnehmenden über das Thema ließen zum anderen darauf schließen, dass gerade für an Sprache(n) interessierte Studierende das Thema KI und ihr Einsatz beim mehrsprachigen Schreiben ein relevantes Thema zu sein scheint, dass sie aber eher selten zum Sprechen darüber aufgefordert werden. Die Teilnehmenden verdeutlichen zudem durch ihre Aussagen über die weitergehende Verwendung und Modifizierung der durch MT generierten Vorschläge, dass sie über vielfältige Strategien verfügen, die sie zielorientiert einsetzen. Interessant wäre es, auch aus Sicht der Translationswissenschaften den Einsatz von MT zu analysieren, um mehr über aktivierte Übersetzungsstrategien der MT-Nutzenden zu erfahren.

Das Thema MT-Nutzung in mehrsprachigen Schreibprozessen ist dafür, dass es diese Tools in kostenlosen, online zugänglichen Varianten schon seit langem gibt, im deutschsprachigen schreibdidaktischen Diskurs eher unterrepräsentiert. Hingegen findet sich im internationalen Raum ein breit gefächelter Diskurs zum Thema mehrsprachiges Schreiben und MT-Nutzung, der hier nur in knappen Auszügen wiedergegeben werden konnte. Unserer Erfahrung nach findet die Frage nach MT-Übersetzung in mehrsprachigen Schreibprozessen auch noch eher selten Eingang in schreibdidaktische Formate wie Schreibworkshops und Schreibberatung.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dieser explorativen Studie dafür, MT-Nutzung im Rahmen einer translingualen Schreibdidaktik (siehe auch Barczaitis et al. 2022) ernst zu nehmen, indem MT mit ihrem Potential für die Ausgestaltung von Schreibprozessen expliziert wird. Hierzu gehören sowohl ein Sichtbarmachen und ein Austausch über bereits verwendete Strategien beim Einsatz von MT als auch die Anleitung zur Nutzung weiterer verfügbarer Sprache(n) im Schreibprozess (siehe auch Zhou et al. 2022).

## Literatur

- Alm, Antonie/Watanabe, Yuki (2022): Online Machine Translation for L2 Writing Across Languages and Proficiency Levels. In: *Australian Journal of Applied Linguistics*. Jg. 5. Nr. 3. 135–157. DOI: <https://doi.org/10.29140/ajal.v5n3.53si3>
- Barczaitis, Irina/Brinkschulte, Melanie/Grieshammer, Ella/Stoian, Monica (2022): *Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten*. Bielefeld: wbv media und UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838558011>
- Briggs, Neil (2018): Neural Machine Translation Tools in the Language Learning Classroom: Students' Use, Perceptions, and Analyses. In: *The JALT CALL Journal*. Jg. 14. Nr. 1. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v14n1.221>
- Buck, Isabella/Limburg, Anika (2023): Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). Ein Framework für eine zukunftsfähige Lehr- und Prüfungspraxis. In: *die hochschullehre*. Jg. 9. Nr. 6. 70–84. <https://doi.org/10.3278/HSL2306W>
- Delorme Benites, Alice (2021): *Maschinelle Übersetzung für akademische Texte. Hinweise und Empfehlungen*. DOI: <https://doi.org/10.21256/zhaw-22301>. URL: <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/22301> (Zugriff: 08.04.2024)
- Goodwin-Jones, Robert (2022): Partnering with AI: Intelligent Writing Assistance and Instructed Language Learning. In: *Language Learning & Technology*. Jg. 26. Nr. 2. 5–24.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*. Jg. 77. Nr. 1. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heine, Carmen (2019): Integrated Problem Decision Reports in Schreibdidaktik und Beratung. In: *Journal für Schreibwissenschaft*. Jg. 17. Nr. 1. 48–55. <https://doi.org/10.3278/JOSI90IW048>
- Jolley, Jason R./Maimone, Luciane (2022): Thirty Years of Machine Translation in Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. In: *L2 Journal*. Jg. 14. Nr. 1. 26–44. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.10140>
- Kol, Sara/Scholnik, Miriam/Spector-Cohen, Elana (2018): Google Translate in Academic Writing Courses? In: *The EUROCALL Review*. Jg. 26. Nr. 2.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Lee, Sangmin-Michelle (2022): An investigation of machine translation output quality and the influencing factors of source texts. In: *ReCALL*, Jg. 34. Nr. 1. 81–94. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344021000124>
- Lee, Sangmin-Michelle/Briggs, Neil (2021): Effects of Using Machine Translation to Mediate the Revision Process of Korean University Students' Academic Writing. In: *ReCALL*. Jg. 33. Nr. 1. 18–33. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000191>
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43)
- Mubarak, Mohamed (2013): *Corrective feedback in L2 writing: A study of practices and effectiveness in the Bahrain context*. University of Sheffield.

- Müller, Andreas/Ditton, Hartmut (2014): Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 11–28.
- Scherf, Daniel (2018): Gruppendiskussionen. Ein Verfahren zur Erhebung kollektiver Orientierungen. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 81–98.
- Tsai, Shu-Chiao (2020): Chinese Students' Perceptions of Using Google Translate as a Translingual CALL Tool in EFL Writing. In: *Computer Assisted Language Learning*. Jg. 35. Nr. 5–6. 1–23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799412>
- Xu, Jun (2020): Machine Translation for Editing Compositions in a Chinese Language Class: Task Design and Student Beliefs. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*. Jg. 11. Nr. 1. 1–18.
- Zhou, Shu/Zhao, Shuo/Groves, Michael (2022): Towards a Digital Bilingualism? Students' Use of Machine Translation in International Higher Education. In: *Journal of English for Academic Purposes*. Jg. 60. 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101193>

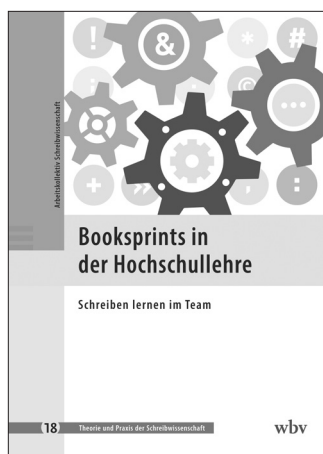
## Autor\*innen

Melanie Brinkschulte, Dr. phil., ist Schreibwissenschaftlerin, und leitet den Schlüsselkompetenzbereich Interkulturelle Interaktionen der Georg-August-Universität Göttingen.

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.



# Kollaboratives Schreiben im Team



Arbeitskollektiv Schreibwissenschaft

## Booksprints in der Hochschullehre

Schreiben lernen im Team

Die Publikation stellt das schreibdidaktische Format ‚Booksprint‘ vor und zeigt, wie kollaboratives Schreiben an der Hochschule Studierende fördert. Es bietet praxisnahe Anleitungen für eigene Booksprints – inklusive OER-Materialien.

**[wbv.de/hochschule](https://wbv.de/hochschule)**

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 18

2024, 238 S., 39,90 € (D)

ISBN 9783763976119

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](http://wbv.de/josch)

1

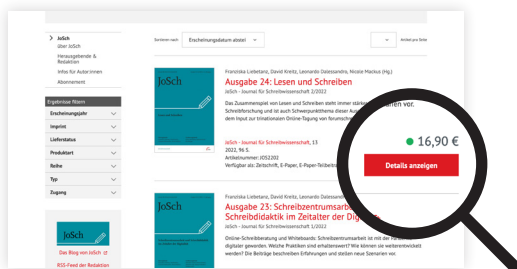
Melden Sie sich in Ihrem Kundenkonto an:

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.

