



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.

Schlagworte: Textfeedback; populärwissenschaftliches Schreiben; Peer-Review

Zitiervorschlag: Brommer, Sarah; Tilmans, Anna (2024): *Studentisches Feedback auf populärwissenschaftliche Texte: Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Reviews*. JoSch 3(24), 22-36. <https://doi.org/10.3278/JOS2403W003>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Sarah Brommer, Anna Tilmans

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

aus: Ausgabe 28: Textfeedback in Praxis und Forschung - Teil II (JOS2403W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 22 - 36

DOI: 10.3278/JOS2403W003

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 Schreibkontakte 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 Analysevorgehen (siehe Abschnitt *Datengrundlage und Analysevorgehen*), 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.¹

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 Analysevorgehen

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.²

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-

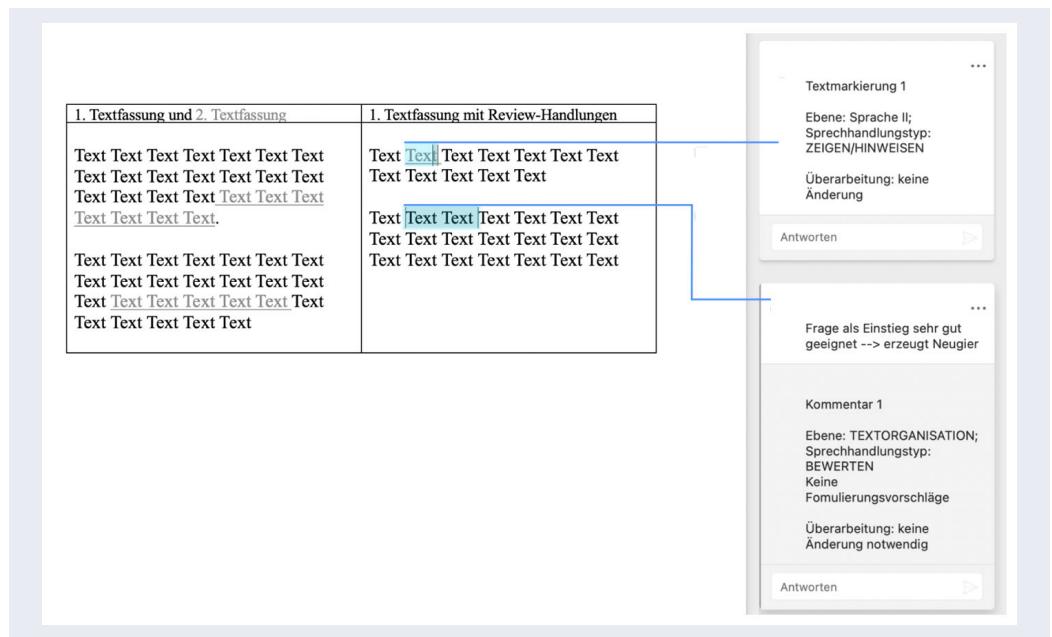
1 Der Arbeitsumfang richtete sich nach dem benötigten Leistungsnachweis und der Beschreibung im Modulhandbuch: Für eine unbenotete Studienleistung und den Erwerb von 3 ECTS musste nur die erste Textfassung abgegeben werden, der Großteil der Studierenden benötigte jedoch eine Benotung und 6 ECTS. Hierfür 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.³ 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. I).

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, Interpunktions, 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. I).

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.

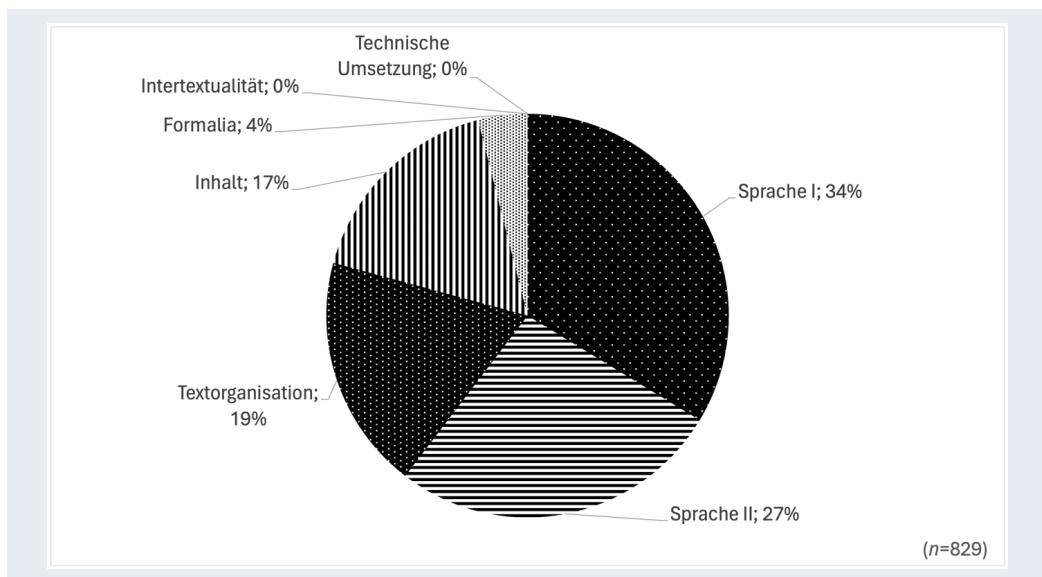
Die Verteilung der Review-Handlungen auf die einzelnen Texte fällt sehr unterschiedlich aus und variiert zwischen 9 und 115 Review-Handlungen in einem Text. – Diese große Differenz lässt sich selbstverständlich nicht direkt auf die Textqualität zurückführen (sehr gute Texte mit wenig Review-Handlung 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, Interpunktions, Lexik), Inhalt, Textorganisation, Intertextualität, Formalia, technische Umsetzung (Beyer 2018: 23 f.). Die 742 Review-Handlungen⁴ 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.

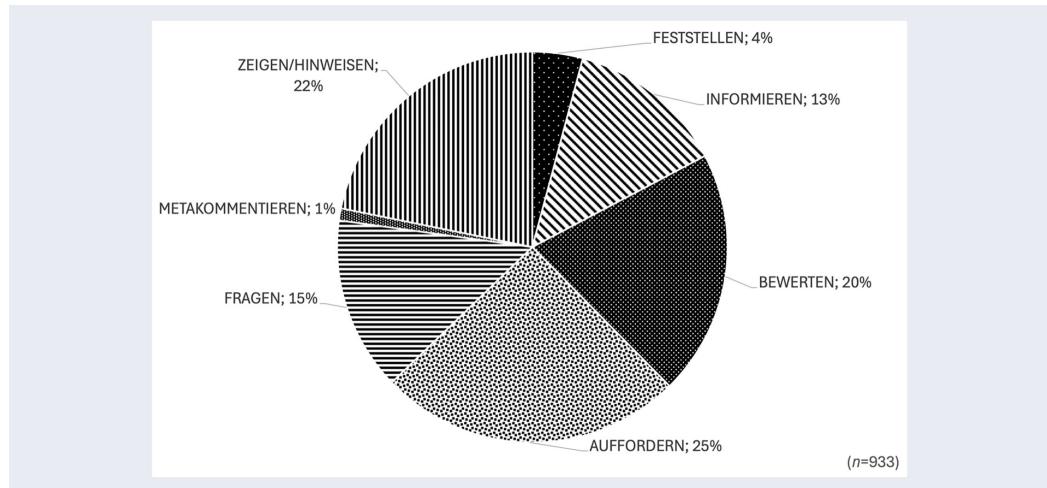
⁴ In zwei Texten konnten insgesamt 5 Kommentare nicht genau bestimmt werden, da der Auslöser bzw. die Ebene und die Sprechhandlung nicht nachvollziehbar waren.

Welche Sprechhandlung wird mit der Review-Handlung vollzogen?

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

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 1) 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.

⁵ In 7 Fällen wurden mehr als zwei Sprechhandlungen einer Review-Handlung zugeordnet.

Beispiel 1 (Quelle: SeKe_K5):

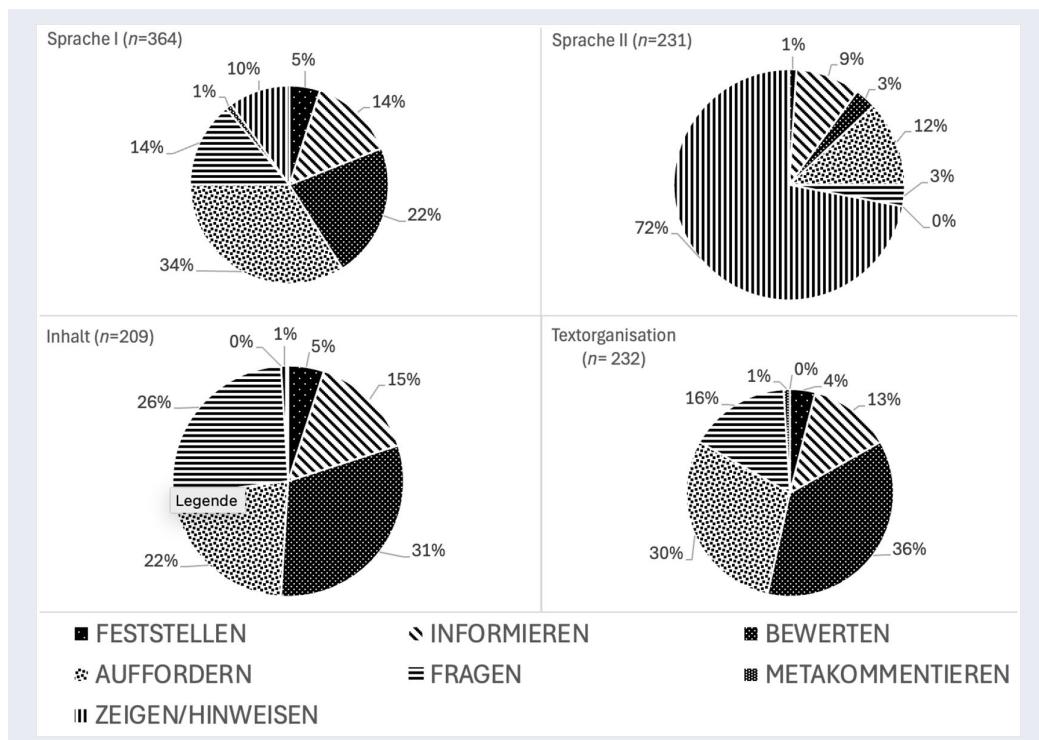
1. Textfassung	Review-Handlung – Kommentar
Nach den Faktoren, weshalb jedes Jahr ein neues Jugendwort entsteht, wird im Zusammenhang mit der Hypothese, dass das Hochdeutsch durch den Einfluss der genutzten Jugendsprache negativ beeinflusst sei, erörtert. ^k	„Ich finde den Satz etwas zu lang und es sind 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, Interpunktions- 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 Sätzen (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 Feedback-gebenden 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
Multietnische Einflüssen ^k bedeuten schlussfolgernd nicht automatisch den Verfall der deutschen Sprache.	^k Einflüsse

Beispiel 3 (Quelle: SeKe_KI8):

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.	„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 (falschlicherweise) 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 man gelnde 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/Josupeit, Jan/Josupeit, 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.