

Schriftliche Textkommentierungen. Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht

Anne von Gunten & Anke Beyer

Einleitung

Der vorliegende Beitrag widmet sich schriftlichen Textkommentierungen in Rückmeldesituationen. Obwohl im schulischen und akademischen Feld häufig eingesetzt, ist das Phänomen im deutschsprachigen Raum begrifflich noch wenig konturiert. Anliegen dieses Beitrags ist es, Textkommentierungshandeln in unterschiedlichen Kontexten und damit verschiedene Ausprägungen von Textkommentierungen als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels mehrerer Dimensionen zu beleuchten.

Zu diesem Zweck wird hier nicht von Beginn an auf das Thema dieses Heftes – „Peer-Learning in Writing“ – fokussiert: Aus einem möglichst weiten Blickwinkel werden mit Bezug auf unterschiedliche Rückmeldesituationen sechs Dimensionen schriftlicher Textkommentierungen in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung benannt. Dadurch kann schriftliches Peertextfeedback unter Studierenden in einem weiteren theoretischen Kontext verortet werden. Die vorgeschlagene Begriffsordnung ist als Versuch zu verstehen und wird vermutlich in den nächsten Jahren zu differenzieren sein.

Der Begriff der *Textkommentierung* dient dabei als eine möglichst neutrale Bezeichnung für ein Phänomen, das in seinen zahlreichen Erscheinungsformen häufig innerhalb der Konzepte „Feedback“ oder „Beurteilen“ gefasst wird – entweder in scharfer Abgrenzung voneinander oder in selbstverständlich angenommener Synonymie. Wo in Fachkreisen diese Konzepte zentral sind, bleibt ihre genauere Bedeutung aber häufig implizit, wodurch der Eindruck entsteht, es gäbe einen begrifflichen Konsens (vgl. Müller/Ditton 2014). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass diese Begriffe einerseits mit alltagssprachlichen Vorstellungen stark „vorbelastet“ sind und sich andererseits die Vorstellungen darüber, was bspw. Feedback ist, in wesentlichen Punkten unterscheiden. Dadurch wird der Blick auf didaktisch entscheidende Aspekte von Textkommentierungen verstellt.¹ Ebenfalls als möglichst neutralen Ausgangsbegriff verwenden wir *Rückmeldung* und verstehen darunter Reaktionen – in unserem Fall auf Texte –, die Leser*innen in verschiedenen Rollen an Schreibende zurückmelden.

¹ Im vorliegenden Beitrag steht der Begriff *Textkommentierung* im Zentrum. Punktuell werden Überschneidungen mit den Begriffen *Feedback* oder *Beurteilung* aufgegriffen, sofern sie für die hier betrachteten Rückmeldesituationen relevant sind. Umfassende Konzeptualisierungen des Feedbackbegriffs oder beurteilenden Handelns können an dieser Stelle nicht erfolgen.

Wir veranschaulichen unsere Überlegungen, indem wir exemplarisch auf verschiedene Rückmeldesituationen Bezug nehmen: Peerfeedback im Studium, Schreibberatung im Studium, Peer-Reviewverfahren von Zeitschriften, Textrückmeldung in der Schule.

Im Schlussteil des Beitrags wird mit Bezug auf das vorgestellte Konzept ein Schlaglicht auf die Ergebnisse des Forschungsprojektes² geworfen, aus dem dieser Artikel hervorgeht. Im Fazit wird abschließend zusammengefasst, was die vorgeschlagene Begriffsordnung für Lehre und Forschung leisten kann.

Was ist eine Textkommentierung?

Wenn wir von *Textkommentierung* sprechen, meinen wir die Gesamtheit der schriftlichen Textkommentare, die von einer Person verfasst sich auf einen Text beziehen. Weiter ist mit dem Begriff nicht nur ein Produkt (also der Textkommentar) angesprochen, sondern auch der Prozess des Kommentierens und damit alle Entscheidungen, welche das Textkommentierungshandeln ausmachen.

Textkommentierungen sind im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit angesiedelt – und damit eine Herausforderung für die traditionelle Text- und Diskurslinguistik. Sie sind kommunikativ unselbstständig, weil sie konstitutiv auf andere Texte bezogen sind, sodass nicht klar ist, ob sowohl der kommentierte Text als auch die Gesamtheit der Textkommentare zur Textkommentierung gerechnet werden müssen. Außerdem sind Textkommentare Teil einer Abfolge sprachlicher Handlungen (Feedbackschleufe), dialogisch geprägt und sprachlich nicht immer ausformuliert. Andererseits stehen sie aufgrund der medialen Schriftlichkeit, der zerdehnten Kommunikationssituation und der räumlichen Anordnung Texten nahe. Die Frage, ob es sich bei diesen Textkommentaren um eine eigenständige Textsorte handelt, ist noch offen. Ihre Beantwortung hängt auch davon ab, ob sich in verschiedenen Kommentierungskorpora ähnliche Muster feststellen lassen (vgl. Hyatt 2005: 342).

Institutioneller und situativer Kontext

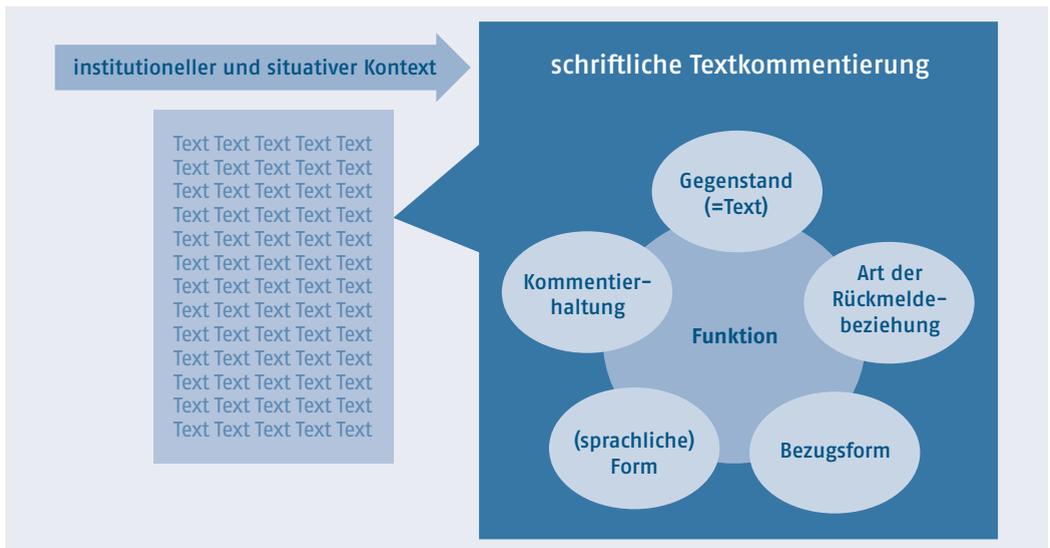
Kommunikationsbereiche sind sozial und situativ definiert (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 17) und jede Art von Textproduktion ist durch die im jeweiligen Bereich geltenden Handlungs- und Bewertungsnormen mit konstituiert (vgl. Brinker et al. 2000: XIXf.). Was Jakobs (2006: 317 ff.) für das Schreiben im Beruf gezeigt hat, gilt auch für das Kommentieren von Texten: Es vollzieht sich in einem komplexen Bedingungsgefüge von internen und externen Faktoren (Schreiber*in, Arbeitsplatz, Organisation, Domäne und Kulturraum). Der institutionelle Kontext prägt vor allem die Funktion (z. B. Förderung vs. Selektion)

2 Siehe <https://www.phbern.ch/texte-komentieren.html>.

und wirkt sich bspw. darauf aus, ob „freiwillig“ Rückmeldung gegeben und empfangen wird und ob Rückmeldeempfänger*innen Einfluss darauf haben, auf welche Textebene die Rückmeldung Bezug nimmt. Darüber hinaus bestimmt er aber auch die Bezugsnormen und die Rückmeldebeziehung. Auch der situative Kontext kann – wiederum abhängig von der Funktion – bspw. hinsichtlich Zeitpunkt und Ort der Rückmeldung bewusst gestaltet werden.

Abbildung 1

Dimensionen schriftlicher Textkommentierungen



In Abbildung 1 sind mit Bezug auf verschiedene Vorarbeiten – wie sie in den folgenden Kapiteln genannt werden – sechs Dimensionen visualisiert, entlang welcher Textkommentierungen in einem bestimmten institutionellen Kontext genauer beschrieben werden können: Je nach Rückmeldesituation sind unterschiedliche Aspekte dieser Dimensionen unterschiedlich stark aktiviert (bzw. relevant). Diese Dimensionen werden im Folgenden anhand von Beispielen genauer ausgeführt, wobei vor allem ein Eindruck davon vermittelt werden soll, wie komplex der Gegenstand „schriftliche Textkommentierung“ konzeptualisiert werden muss.

Funktion

Die Funktion einer Textkommentierung ist in Abbildung 1 als Hintergrund für die anderen Dimensionen dargestellt, weil die Frage, wozu ein Textkommentar verfasst werden soll, hier als besonders grundlegend angesehen wird. Im Folgenden werden einige Fragen

angesprochen, die sich im Kontext von Schreibforschung und -didaktik stellen, wenn versucht wird, die Funktion von Textkommentierungen genauer zu benennen.

In Zusammenhang mit den Begriffen „Rückmeldung“ oder „Beurteilung“ hat sich im Schulkontext die Unterscheidung „formativ vs. summativ“ etabliert, auf die wir hier Bezug nehmen, weil durch sie wichtige institutionelle Zusammenhänge sichtbar werden: Mit einer „formativen Beurteilung“ ist die Förderung von Lernenden gemeint, während mit einer „summativen Beurteilung“ vor allem die schulische (also: institutionelle) Selektion angesprochen ist (vgl. z. B. Sturm/Weder 2016: 158 f.; Smit 2009: 32).

Abbildung 2
Funktion schriftlicher Textkommentierungen



Der Begriff „formativ“ wird im pädagogischen Kontext meist gleichbedeutend mit „förderorientiert“ verwendet (vgl. Smit 2009: 33) und in Zusammenhang mit den Konzepten *Förder-, Prozess- und Kompetenzorientierung* diskutiert (vgl. z. B. Smit 2009: 37 ff.; Sturm/Weder 2016: 158 ff.). Gemäß Sturm/Weder (2016: 159) bspw. steuert eine formative Rückmeldung Lernprozesse auf eine *Kompetenz* hin und ist damit vorwärtsgerichtet. Nach diesem Ansatz der Feedbackforschung geht es im Kern darum, „to reduce discrepancies between current understandings/performance and a desired goal“ (Hattie/Timperley 2007: 87). Aus diesem Blickwinkel müssen formative Rückmeldungen Informationen enthalten,

die Lernenden Aufschluss darüber ermöglichen, inwiefern sie mit ihrem Text ein bestimmtes Ziel erreicht haben bzw. wie sie es erreichen können (vgl. Parr/Timperley 2010: 75).

Um Lernende in diesem Sinne zu fördern, können sich Rückmeldungen – so führen Hattie/Timperley (2007) mit Bezug auf verschiedene Vorarbeiten (vgl. z. B. Kluger/de Nisi 1996) aus – auf vier Ebenen³ beziehen:

1. Auf der *Aufgabenebene* liefert die Rückmeldung Informationen zu der Frage, wie gut eine Aufgabe verstanden oder gelöst wurde (vgl. Hattie/Timperley 2007: 91 ff.).
2. Eine Rückmeldung kann sich aber auch auf die *Prozessebene* beziehen, die einer Aufgabe zugrunde liegt. Damit sind Denk- oder Problemlösestrategien angesprochen, die zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung führen (vgl. Hattie/Timperley 2007: 93).
3. Feedback kann außerdem auf die *metakognitive Ebene* abzielen, wenn selbstregulatorische Prozesse, z. B. die reflexive Auseinandersetzung mit Lernstrategien, angesprochen werden (vgl. Hattie/Timperley 2007: 93).
4. Hattie/Timperley (2007: 96) setzen eine vierte Ebene an, weil Feedback im Schulalltag häufig auf diese abzielt. Sie sprechen von „feedback about the self as a person“ und meinen dabei Rückmeldungen wie z. B. „good girl“ (Hattie/Timperley [2007]). Sturm/Weder (2016: 160) sprechen in ihrer Übersetzung von der „*persönlichen Ebene*“.

Hattie/Timperley zeigen mit Bezug auf verschiedene Meta-Analysen, dass Feedback auf den Ebenen 1 bis 3 positive Effekte erzielt – insbesondere wenn diese Ebenen miteinander kombiniert werden. Wird die persönliche Ebene nicht mit anderen Ebenen kombiniert, werden hier keine oder nur geringe Lerneffekte nachgewiesen (2007: 90 f.; 96 f.).

Positive Rückmeldungen werden von Hattie/Timperley (2007: 86; 98 f.) mit Blick auf empirische Studien in ihrer Wirkung als wenig effektiv oder sogar negativ eingeschätzt. Dass sich Lob in Interventionsstudien nicht abzeichnet, scheint naheliegend, wenn die Effektivität von Feedback vor allem in der (kurzfristigen) Überwindung einer Wissens- oder Könnenslücke gemessen wird. Im Anschluss an verschiedene Vorarbeiten (vgl. z. B. Kruse 2010: 165) gehen wir aber davon aus, dass auch Lob bezogen auf die Ebenen 1 bis 3 längerfristig ein wichtiges Instrument für das Lernen sein kann. Es wäre genauer zu prüfen, ob Hinweise auf besondere Textstärken bspw. zum Aufbau von Textmusterwissen beitragen, sich auf der motivationalen Ebene auswirken (vgl. Krause 2007: 52) oder das Selbstkonzept von Schreibenden stärken können.

Weiter stellt sich aus didaktischer Sicht die Frage, wie konkret bzw. ausführlich die in der Rückmeldung enthaltene Information sein soll. Ist es sinnvoll, direkt zu instruieren, „what action to take to improve the piece“ (Parr/Timperley 2010: 76), oder ist eher angezeigt, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu leisten, um gezielt Denkprozesse anzuregen (vgl. z. B. Grieshammer et al. 2013: 98; Fix 2008: 189)?

³ In der Feedbackforschung werden unterschiedlich viele Ebenen genannt und jeweils unterschiedlich bezeichnet (vgl. Krause 2007, Kluger/DeNisi 1996).

Für die Definition der formativen Funktion von Rückmeldungen wird an zentralen Stellen der Fachliteratur die oben erwähnte *Prozessorientierung* betont (vgl. z. B. Black/Wiliam 2009: 9). Im Kontext der Schreibdidaktik muss allerdings jeweils geklärt werden, worauf genau sich diese bezieht: Ist der Lernprozess einer Person oder das Entstehen von Text gemeint? Diese Aspekte werden im didaktischen Feld meist in starker Wechselwirkung zueinander gesehen, da angenommen wird, dass Lernprozesse durch das Überarbeiten von Text in Gang kommen. Daher wird häufig gefordert, dass sich förderorientierte Rückmeldungen auf Entwürfe beziehen sollten, die tatsächlich im Anschluss an die Rückmeldung sprachhandelnd verarbeitet werden (vgl. Fix 2008: 189). Trotzdem scheint es ein zentraler Unterschied, ob eine konkrete Textkommentierung verfasst wird, um einen Text zu optimieren oder um Lernprozesse anzustoßen.

Im Gegensatz zum *formativen* wird beim *summativen* Beurteilen zum Abschluss einer Lerneinheit rückblickend Bilanz gezogen. Idealerweise ist auch das *summative* Beurteilen lernziel- bzw. kompetenzorientiert (vgl. Sturm/Weder 2016: 159; Smit 2009: 32) und bezieht sich meist auf die Aufgabenebene. Bei dieser Art von Rückmeldung handelt es sich üblicherweise um eine Note (oder Punktzahl) – eine stark reduzierte Form von Information, die nach den meisten sozialwissenschaftlichen Definitionen nicht mehr als „Feedback“ angesehen wird (vgl. z. B. Müller/Ditton 2014: 20 ff.).

Die *formative* Beurteilungsfunktion kann von der *summativen* allerdings nicht so klar abgegrenzt werden, wie es zunächst scheint (Smit 2009: 33 f.; Müller/Ditton 2014: 20 ff.): Auch ein für *summative* Zwecke entwickelter Test kann die Lernenden weiterbringen (also: fördern), wenn diese selbstständig ihr Testergebnis zu Lernanstößen verarbeiten (vgl. Black/Wiliam 2009: 8). In diesem Zusammenhang wird von „formative use of summative tests“ (vgl. Black/Wiliam 2009: 7) gesprochen. Es müssen also zwischen den beiden Funktionen auf einem Kontinuum Zwischen- oder Mischformen (z. B. Begründung zu einer Note) angesetzt werden (vgl. z. B. Smit 2009: 32 f.).

Im pädagogisch-didaktischen Feld wird der Begriff „formative Beurteilung“ mehrheitlich synonym mit „Feedback“ (vgl. z. B. Sturm/Weder 2016: 159) verwendet. Das erscheint in diesem Kontext sinnvoll, ist doch die (idealtypische) Unterscheidung zwischen der Selektions- oder Förderungsfunktion eine sehr grundlegende. Bei der Frage nach dem genaueren Verständnis von „Feedback“ zeigen sich allerdings auch innerhalb des pädagogischen Feldes große Unterschiede, welche hier nur kurz skizziert werden können. Im Bereich von Lehre und Forschung (an Schulen und Universitäten) scheint es uns wichtig, dass der Dialog darüber geführt wird, welche Aspekte für die Funktion von Textkommentierungen jeweils im Zentrum stehen sollen.

Kommentierhaltung

Um einen sinnvollen Textkommentar zu verfassen, muss der jeweils zugrunde liegende Text gedanklich verarbeitet werden. Rund um die Themen „Text wahrnehmen – einschät-

zen – bewerten – beurteilen – benoten“ tut sich ein weites Begriffsfeld auf, welches hier nicht eingehend diskutiert werden kann. Wir nehmen an, dass die Frage, wozu wir einen Text rezipieren, einen starken Einfluss darauf ausüben kann, wie (also in welcher Geisteshaltung) wir einem fremden Text begegnen. Im Folgenden skizzieren wir nicht in erster Linie die Textrezeption, sondern eher bestimmte Forderungen (oder Idealvorstellungen) im Hinblick auf die Kommentierhaltung, wie sie mehr oder weniger explizit für bestimmte Rückmeldesituationen formuliert werden. Solche Fragen sind in der Fachliteratur bereits breit diskutiert worden – wir kontrastieren hier exemplarisch drei Kontexte:

a) *Text wahrnehmen (Funktion: Beratung)*

Will ich dem Text möglichst neutral, aber auch interessiert und verstehen-wollend begegnen? Idealerweise ist eine solche Haltung von dem Wissen gerahmt, dass für eine Verstehensleistung im hermeneutischen Sinne (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2009: 88) das Rezipierte bewusst oder unbewusst immer auch zu Vorerfahrungen in Beziehung gesetzt wird und es damit eine vollständig neutrale Textwahrnehmung nicht geben kann. Das Ziel, einen Text so weit wie möglich nur zu „registrieren“ oder „wahrzunehmen“, scheint als Ideal aber erstrebenswert – weil sich eine lesende Person nie ganz sicher sein kann, die Idee der schreibenden Person vollständig erfasst zu haben. Eine solche dem Text sehr vorsichtig-interessiert begegnende Haltung wird z. B. in der universitären Schreibberatung angestrebt, indem z. T. explizit Zurückhaltung gefordert wird (vgl. Grieshammer et al. 2013: 231). Die Funktion kann als „beratend“ (also im weiteren Sinne als „förderorientiert“) beschrieben werden, wobei weniger von Lernzielen als von individuellen Anliegen ausgegangen wird und keine Pflicht zur Selektion besteht. In diesem Kontext entstehende Textkommentierungen können daher tatsächlich als *Angebote* gesehen werden, von welchen Feedbacknehmende in verschiedener Weise Gebrauch machen (vgl. Krause 2007: 49 f.).

b) *Text einschätzen (Funktion: kompetenzorientierte Förderung)*

Will ich als Lehrperson mit Blick auf meinen Unterricht den Text einer Schülerin oder eines Schülers bezogen auf ein konkretes Schreibziel einschätzen, damit ich sinnvolle Lerntipps oder Überarbeitungsvorschläge formulieren kann? Eine solche Rückmeldung kann kaum nur als offenes „Angebot“ gesehen werden und didaktische Empfehlungen in diesem Feld fordern meist das Formulieren konkreter Lerntipps (vgl. z. B. Fix 2008: 173). Es wird als zentrale Aufgabe der Lehrperson angesehen, Lernende im Hinblick auf bestimmte Kompetenzen weiterzubringen. Zu diesem Zweck werden Texte gezielt nach Stärken und Schwächen „durchleuchtet“ – wofür Wissensvorsprung nötig und der Blick auf Text immer auch auf bestimmte didaktische Ziele gerichtet ist (bzw. sein sollte, vgl. Sturm/Weder 2016: 150).

c) Text bewerten/benoten (Funktion: Selektion)

Ist es als Dozent*in oder Lehrperson meine Aufgabe, einem fertigen Text als Ergebnis eines abgeschlossenen Lernprozesses bilanzierend (im Hinblick auf die angestrebten Lernziele) und mit Bezug auf eine Skala einen Wert zuzuordnen? In einer solchen Situation wird v. a. eine Leistung abgeprüft, wobei die oben erwähnte summative Funktion im Vordergrund steht.

Je nach Kontext können unterschiedliche Kommentierhaltungen sinnvoll begründet werden. Wichtig aber scheint, sich der jeweiligen Haltung (und ihrer Konsequenzen) bewusst zu sein.

Art der Rückmeldebeziehung

Wir gehen davon aus, dass die Rückmeldebeziehung stark von der institutionellen Einbettung der Rückmeldesituation und der jeweiligen Funktion geprägt ist. Es scheint uns wichtig, jeweils mitzudenken, wer in welchem institutionellen Kontext wem in welcher Funktion mit welchen Konsequenzen eine Rückmeldung auf Texte gibt.⁴ Zur genaueren Beschreibung der Rückmeldebeziehung scheinen die folgenden Unterscheidungen von besonderer Bedeutung:

- mit vs. ohne Förderauftrag
- mit vs. ohne Selektionsauftrag
- mit vs. ohne Wissensvorsprung

Die Art der Rückmeldebeziehung sollte u. E. auch in einer differenzierten Begriffsverwendung sichtbar gemacht werden. Denn bspw. ist anzunehmen, dass sich Textkommentare von Lehrpersonen – die normalerweise gegenüber ihren Lernenden einen Wissensvorsprung haben, Verantwortung für die Steuerung von Lernprozessen tragen und in bestimmten Phasen auch die Pflicht haben, zu selektionieren – grundlegend von Kommentierungen unterscheiden, die im Peerfeedback unter Studierenden entstehen.

Bezugsnorm für die Textkommentierung

Wird ein Text kommentiert, kann dies prinzipiell mit *implizitem oder explizitem Bezug zu Normen* geschehen: Auch wenn angestrebt wird, einen Text möglichst objektiv wahrzunehmen, geschieht dies wie schon erwähnt immer in Bezug auf die eigene Vorerfahrung. Für das didaktische Feld werden grundsätzlich die *kriteriale*⁵, *individuelle* oder *soziale Bezugsnorm* unterschieden (vgl. Balmer et al. 2014: 13), wobei alle drei Maßstäbe auch für

4 Ausgeklammert bleibt in diesem Beitrag die Rezeption der schriftlichen Textkommentierungen.

5 oder *sachliche* (vgl. Krause 2007: 51)

Textkommentierungen relevant sein können: Grundlage zur konkreten Formulierung von *kriterialen Bezugsnomen* ist im textlinguistischen Feld z. B. das Zürcher Textanalyseraster (vgl. Sieber/Nussbaumer 1994), welches auch im schulischen Feld (häufig in vereinfachter Form) Verwendung findet (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2009: 88 ff.). Insbesondere in der Schreibberatung können aber auch individuelle Anliegen der Feedbacknehmenden Grundlage für eine Textkommentierung sein – die sich aber prinzipiell ebenfalls in Form von Kriterien ausformulieren lassen.

Für die *individuelle Norm* ist der Fortschritt von Lernenden maßgebend, indem der aktuelle Leistungsstand (oder „Zustand“ eines Textes) mit früheren Lernergebnissen verglichen bzw. an diesen „gemessen“ wird. Die *soziale Norm* dagegen hat den Vergleich innerhalb einer Gruppe (meist der Klasse) zur Grundlage. Ein Lernergebnis wird jeweils zum Durchschnitt der Leistung dieser Gruppe (bzw. Klasse) in Beziehung gesetzt (vgl. Balmer et al. 2014: 13).

Gegenstand der Rückmeldung: Text

Wie bereits angesprochen, sind Textkommentierungen unselbstständig: Ohne einen Bezugstext werden keine Textkommentare verfasst; sie werden durch bestimmte Phänomene im gelesenen Text ausgelöst. Der Text als Gegenstand der Rückmeldung muss daher notwendig zentraler Teil einer Wesensbestimmung von Textkommentierungen sein. Und dieser Gegenstand ist im Falle von Textrückmeldung in mehrfacher Hinsicht komplex.

Zum einen sind Texte vielschichtige kommunikative Einheiten, mit denen sich eine ganze Teildisziplin der Linguistik befasst: die Textlinguistik. Eine Beschreibung von Textkommentaren muss dieser Komplexität Rechnung tragen. In vielen Studien zu Textrückmeldung wird der Gegenstand jedoch nur grobmaschig berücksichtigt, sodass für Texthaftigkeit entscheidende Phänomene unter dem Radar bleiben (vgl. z. B. Parr/Timperley 2010). Im Projekt „Texte kommentieren“ der Pädagogischen Hochschule Bern (vgl. *Fazit*) wurde daher ein Raster zur Verortung solcher Auslöser entwickelt. Dieses für akademische Textsorten im Studium zur Lehrperson zugeschnittene Raster unterscheidet auf der obersten Ebene die Auslöser-Kategorien *Inhalt*, *Textorganisation*, *Sprache I*, *Sprache II*, *Intertextualität*, *Formalia* und *Technische Umsetzung* – jeweils mit mehreren Unterkategorien (vgl. Beyer 2018). Dieses Instrument erlaubt nicht nur eine grobe Gegenüberstellung von Rückmeldungen auf Oberflächen- versus Tiefenphänomene, sondern eine präzise Erfassung, welche Art von Phänomenen kommentiert werden. Es wird bspw. registriert, ob für die Textfunktion wichtige Inhalte – also das Denken hinter dem Text – angesprochen werden oder welche grammatischen Probleme Rückmeldung erhalten und welche nicht kommentiert werden.

Manche Textkommentierungen reichen zudem deutlich über den Text und die darin verhandelten Inhalte hinaus. Abhängig von der Funktion der Rückmeldung kann das Produkt Text vor allem als Ergebnis von Prozessen gesehen werden. Dann ist auch das

Schreibhandeln oder das Lernen der schreibenden Person Teil des Gegenstands einer Textrückmeldung. Im Peer-Tutoring-Ansatz bspw. wird in einem Austausch über das Schreiben besonderes Potenzial gesehen. Hier geht es in der Beratung weniger um den einzelnen Text als darum, die schreibende Person so in ihrem Lernprozess zu unterstützen, dass sie im betreffenden oder in einem ähnlichen Aufgabenkontext erfolgreich agieren kann (vgl. North 1984: 438 ff.).

Für bestimmte Rückmeldekontexte bzw. Textproduktionsstadien kann es außerdem sinnvoll oder von den Rückmeldenehmenden gewünscht sein, bestimmte Ebenen völlig auszublenden. Hier entscheiden Rückmeldende bewusst, welche Phänomene sie ansprechen und welche nicht – so erhalten Rohtexte idealerweise zunächst Rückmeldung auf der Ebene der Higher Order Concerns (vgl. Grieshammer et al. 2013: 226).

Mittels des erwähnten Rasters können solche Aspekte des Textkommentierungsverhaltens präzise in den Blick genommen werden. Zudem kann durch eine Verknüpfung der Analysen zum Auslöser und zur (sprachlichen) Form der Kommentierungen bspw. erfasst werden, ob und welche Phänomene besonders elaborierte Rückmeldungen erhalten. Dies ermöglicht so auch Aussagen über den Informationsgehalt von Textkommentaren (vgl. *Funktion*).

(Sprachliche) Form der Rückmeldung

Rückmeldungen auf Texte können in unterschiedlicher Form gegeben werden. Mit „Form“ ist hier zum einen das Medium angesprochen, mittels dessen die Rückmeldung verfasst wird, und der Ort, an welchem die Kommentare mit dem Bezugstext verknüpft werden. Textkommentierungen können handschriftlich oder mittels Computer produziert werden. In beiden Fällen können einerseits sogenannte *Stellenkommentare* verfasst werden, die an eine bestimmte Textstelle angebunden sind (vgl. Beyer 2018). So wird z. B. für Feedback im hochschulischen Schreibberatungssetting empfohlen, Kommentare an den Rand des Textes zu schreiben (vgl. Grieshammer 2013: 231). Es können aber auch Kommentare verfasst werden, die den gesamten Text betreffen. Für diese schlägt Knorr (2012) den Begriff *Schlusskommentare* vor. Im Schulkontext sind handschriftlich verfasste Schlusskommentare üblich – typische Lehrerkommentare (vgl. Jost/Lehnen/Rezat 2011: 185). Für wissenschaftliche Peer-Review-Verfahren z. B. werden Kommentare häufig elektronisch verfasst, entweder in einem separaten Begleitdokument oder mittels der Kommentarfunktion des Textverarbeitungsprogramms MS Word (vgl. Knorr 2012).

Zum anderen gehört zur Form auch die Art, wie die Rückmeldung codiert wird. Für den schulischen Bereich differenziert Balmer (2014) innerhalb schriftlicher Beurteilungen zwischen *Noten* und *Prädikaten* als üblichen Ergebnissen summativen Beurteilens (z. B. „erfüllt/nicht erfüllt“ oder „genügend“, „gut“ etc.) und *Text* als typischer Realisierungsform für formative Rückmeldungen, wie sie hier im Zentrum stehen (zu Mischformen vgl. *Funktion*).

Die Art, wie Rückmeldungen in Sprache gefasst werden (sollen), wird in der Ratgeberliteratur zwar oft (mit)thematisiert, die Empfehlungen sind aber häufig eher formelhaft und lassen Rückmeldende im Unklaren darüber, was sie konkret sprachlich tun können. So formuliert bspw. Kruse (2010: 165): „Wenn Sie Feedback geben, benutzen Sie bitte eine subjektive Sprache, die zeigt, dass Sie Ihre eigene Sicht ausdrücken, nicht eine unverrückbare Wahrheit.“ und weiter „Vermeiden Sie Kritik, aber sagen Sie, wenn Ihnen etwas nicht gefällt oder wenn in Ihren Ohren etwas nicht gut klingt.“ Krause (2007: 53) empfiehlt, Feedbacknachrichten „möglichst konkret [...] anstatt allgemein“ zu formulieren. Um solche Empfehlungen sprachlich angemessen umzusetzen, braucht es unseres Erachtens ein spezifisches sprachliches Repertoire.

Auch in der Feedbackforschung werden sprachliche Eigenschaften bisher oft nur unsystematisch einbezogen oder in Merkmalsbündeln zusammengefasst, die wenig aufschlussreich hinsichtlich einzelner Eigenschaften sind (vgl. z. B. Simmons 2003). Für den englischsprachigen Raum existieren einige wenige Studien zu Peer- oder Expertenfeedback, die sich Rückmeldungen aus linguistischer Sicht nähern und die sprachlichen Mittel der Realisierung in den Fokus nehmen (z. B. Leijen/Leontjeva 2012; Hyland/Hyland 2001; Hyatt 2005).

Ein erster Ansatz zur systematischen Erfassung von Textkommentierungen im deutschsprachigen Raum, der auch die sprachliche Realisierung der Kommentare mit einbezieht, ist mit den Arbeiten von Knorr (2012) vorgelegt. In ihrer Untersuchung wechselseitigen Peerfeedbacks von Autor*innen von Beiträgen eines Sammelbandes legt sie der Beschreibung der Textkommentare in der Dimension des „Modus“ die grammatischen Satzmodi (Aussagesatz, Fragesatz etc.) zugrunde (vgl. Knorr 2012: 92).

Im Projekt „Texte kommentieren“ wurde für die Beschreibung der sprachlichen Realisierung der Textkommentare von Sprechhandlungen ausgegangen – die Kommentare werden also aus einer pragmatischen Sicht analysiert. Für das in diesem Projekt erhobene Korpus wurden die Sprechhandlungen FESTSTELLEN, INFORMIEREN, BEWERTEN, AUF FORDERN, FRAGEN und METAKOMMENTIEREN unterschieden (vgl. Beyer 2018). Dabei wurde bspw. auch erfasst, wie die Sprechhandlungen semantisch-syntaktisch realisiert sind – ob also eine Aufforderung mit Imperativ, Infinitiv, mit Modalverb etc. realisiert ist. Innerhalb des gewählten pragmalinguistischen Ansatzes können zudem weitere Aspekte der Textkommentierungen, die aus einer didaktischen Sicht interessant sind – wie z. B. sprachliche Höflichkeit oder Adressierung der Rückmeldeempfänger*innen –, beschrieben werden (vgl. Beyer/von Gunten 2017). Durch eine Erfassung der Illokutionsstrukturen wird auch möglich zu untersuchen, inwiefern Aufforderungen zu Textänderungen oder Bewertungen bestimmter Textstellen begründet werden.

Mit Blick auf die verschiedenen hier geschilderten Möglichkeiten erscheint es sinnvoll – je nach Funktion –, die jeweilige Form einer Kommentierung bewusst zu gestalten.

Projektergebnisse zum Peertextfeedback unter Studierenden

In dem Forschungsprojekt, aus dem dieser Artikel hervorgeht, wurde explorativ untersucht, wie sich angehende Lehrpersonen zu verschiedenen Zeitpunkten im Studium gegenseitig schriftliches Feedback auf ihre Textentwürfe geben (vgl. Beyer/von Gunten 2017). Weil es das Ziel des Projektes war, möglichst breit zu erfassen, was Studierende tun, wenn sie aufgefordert sind, einander Feedback zu geben – also die „intuitiven“ Kommentierstrategien zu beschreiben –, erhielten die Studierenden die offen gestellte Aufgabe, ihren Kommilitoninnen Feedback auf ihre Textentwürfe zu geben.

Für die Beschreibung der Kommentierungen wurden zunächst mit Hilfe des oben genannten Instruments die Phänomene, auf die die Probandinnen mit ihren Kommentierungen reagieren, sowie die sprachlichen Mittel erfasst, mit denen diese realisiert wurden. Aus den korpuslinguistischen Analysen wurden interpretativ Rückschlüsse auf Bezugsnormen, Funktionen und Kommentierhaltungen gezogen. Für die sechs beforschten Studierenden zeigen die Ergebnisse, dass das nicht angeleitete Feedback tendenziell von einer Korrektur- bzw. Reparaturhaltung geprägt war, in der die Rückmeldenden versuchten, den kommentierten Textentwurf den eigenen Vorstellungen anzupassen. Geht man davon aus, dass Eingriffe in den Text, Textbausteine in den Kommentaren bzw. sehr konkrete Aufforderungen zu Textänderungen Zeichen dafür sind, dass die Funktion von Feedback in Fehlerkorrektur bzw. Textverbesserung gesehen wird, so dominiert über das gesamte Korpus gesehen bei den Projektteilnehmenden diese Funktion.

In der Writing-Center-Theorie wird der Kern der Tutor*innenarbeit in einer Förderung der Schreibenden, weniger der Texte gesehen (vgl. North 1984). Es gehe vor allem darum, dass Studierende in einem autonomen Raum ohne Bewertungsdruck über ihre Texte und das Schreiben sprechen können, mit dem Ziel, dass sie zu selbstbewusst Schreibenden in der Wissenschaft werden (vgl. z. B. Bruffee 1984). Im Projektkorpus finden sich Hinweise dafür, dass selbst unangeleitetes Feedback bei einigen Feedbackgeberinnen durch die Schreibaufgabe provozierte Denkprozesse vertiefend anregen konnte. Es gab aber auch Probandinnen, die sich beim Kommentieren offenbar wenig oder gar nicht mit den inhaltlichen Lernzielen auseinandersetzen (vgl. von Gunten 2018). Es ist daher davon auszugehen, dass das Potenzial von Feedback, wie es gerade beschrieben wurde, durch die beobachteten „intuitiven“ Kommentierungen nicht ausgeschöpft wird.

Fazit

Das vorliegende Konzept ist eine Reaktion auf begriffliche Unschärfen für das Feld der Text-Rückmeldungen, die sich sowohl auf ihre Erforschung als auch ihre Didaktik niederschlagen. Weil Rückmeldesituationen komplex sind, ist es so schwierig zu bestimmen, was gutes Feedback ausmacht. Dies äußert sich in teilweise widersprüchlichen Resultaten

(vgl. z. B. MacArthur 2016: 277, Leijen/Leontjeva 2012: 178) oder darin, dass viele der Empfehlungen bisher nur unzureichend empirisch unterfüttert wurden.

Für die Erforschung von Rückmeldeprozessen, vor allem wenn es sich um Interventionsstudien handelt, in denen die Effektivität von Rückmeldungen gemessen werden soll, ist es grundlegend, wie eine schriftliche Rückmeldung konzeptualisiert wird: Dadurch bestimmt sich bspw., welche Eigenschaften untersucht werden oder woran die Wirkung gemessen wird.

Aber trotz unklarer Befundlage im Hinblick auf die Wirksamkeit bestimmter Eigenschaften von Rückmeldungen besteht dahingehend Konsens, dass Text-Rückmeldung große Wirkung erzielen kann (vgl. z. B. Graham/Harris/Herbert 2011) – ein Potenzial, das nicht verschenkt werden sollte.

Damit die verschiedenen didaktischen Ziele, die mit der jeweiligen Rückmeldesituation verbunden sind, erreicht werden können, regen wir an, dass in Lehre und Forschung die beiden Dimensionen *Funktion* und *Kommentierhaltung* zentral gestellt werden. Weiter sollten u. E. der *Gegenstand* (bzw. Auslöser im Text) und die *Sprachliche Realisierung* immer differenziert mitgedacht werden, denn erst im Zusammenspiel dieser Dimensionen manifestieren sich Haltung und Funktion, entsteht Feedback oder eben eine Beurteilung (vgl. Beyer/von Gunten 2017).

Das vorgeschlagene Konzept soll eine differenzierte Betrachtung von schriftlichen Textkommentierungen in unterschiedlichen Rückmeldesituationen ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit den in Abbildung 1 genannten Dimensionen soll dazu anregen, blinde Flecken und Gewohnheiten sichtbar zu machen, damit Rückmeldepraktiken möglichst umfassend beforscht und vermittelt werden können.

Literatur

- Balmer, Thomas (unter Mitarbeit von: Michel, Jürg/Adamina, Marco/Gfeller, Silvia/Hirt, Ueli/Nattiel, Marlis/Stuber, Thomas/Wagner, Urs/Wälti, Beat) (2014): *Schülerinnen- und Schülerbeurteilung. Ein Glossar*. Bern: PHBern.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 501–513.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2009): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beyer, Anke/von Gunten, Anne (2017): Wie Studierende Texte von Peers kommentieren. Exemplarische Kontrastierung von zwei Fällen und erste hochschuldidaktische Schlussfolgerungen. In: *DieS -online*. No. 1. 1–37.
- Beyer, Anke (2018): InliAnTe: Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. Erscheint in: *Linguistik online*. Vol. 91. No. 4. 15–40.

- Black, Paul/Wiliam, Dylan (2009): Developing the theory of formative assessment. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 21. No. 1. 5–31.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Band 1. Berlin: De Gruyter.
- Bruffee, Kenneth (1984): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind“. In: *College English*. Vol. 46. No. 7.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Graham, Steve/Harris, Karen/Herbert, Michael (2011): *Informing Writing. The benefits of Formative Assessment*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Grieshammer, Ella/Liebetanz; Franziska/Peters, Nora/Zegenhagen, Jana (2013): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*. Vol. 77. No. 1. 81–112.
- Hyatt, David (2005): ‘Yes, a very good point!’. A critical genre analysis of a corpus of feedback commentaries on Master of Education assignments. In: *Teaching in Higher Education*. Vol. 10. No. 3. 339–353.
- Hyland, Fiona/Hyland, Ken (2001): Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. In: *Journal of Second Language Writing*. Vol. 10. 185–212.
- Jakobs, Eva-Maria (2006): Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstanden zu werden? In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Wassner, Ulrich (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin und New York: De Gruyter, 315–331.
- Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2011): Dein Wortgedächtnis ist recht gut gefestigt... Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Meer, Dorothee/Birkner, Karin (Hrsg.): *Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. 167–194.
- Kluger, Avraham/DeNisi, Angelo (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin*. Vol. 119. No. 2. 254–284.
- Knorr, Dagmar (2012): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang. 75–98.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): *Feedback und Kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: Huter & Roth.

- Leijen, Djuddah/Leontjeva, Anna (2012): Linguistic and review features of peer feedback and their effect on implementation of changes in academic writing. A corpus based investigation. In: *Journal of Writing Research*. Vol. 4. No. 2. 177–202.
- MacArthur, Charles (2016): Instruction in evaluation and revision. In: MacArthur, Charles/Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Eds.): *Handbook of Writing Research. Second Edition*. New York: Guilford. 272–287.
- McAndrews, Donald/Reigstad, Thomas (2001): *Tutoring Writing. A Practical Guide for Conferences*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- 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. 10–27.
- North, Stephen (1984): The Idea of a Writing Center. In: *College English*. Vol. 46. Nr. 5. 433–436.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyse-raster. In: Sieber, Peter (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau u. a.: Sauerländer. 141–186.
- Parr, Judy M./Timperley, Helen S. (2010): Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. In: *Assessing Writing*. Vol. 15. No. 2. 68–85.
- Simmons, Jay (2003): Responders are taught, not born. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 46. No. 8. 684–693.
- Smit, Robert (2009): *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- von Gunten, Anne (2018): Peertextfeedback unter Studierenden: Auseinandersetzungen mit dem Inhalt von fremdem Text. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse von 6 Leitfadenterviews. In: *Linguistik online*. Vol. 89. No. 2. 105–133.

Angaben zu den Personen

Dr. **Anne von Gunten** lehrt und forscht als Deutschdozentin am Institut Vorschulstufe und Primarschule NMS der Pädagogischen Hochschule Bern. Sie leitete von 2013 bis 2016 das Projekt „Texte kommentieren“ (siehe: <https://www.phbern.ch/texte-kommentieren.html>).

Anke Beyer, M. A. forscht momentan in ihrem Dissertationsprojekt zu Peer-Textrückmeldung unter Studierenden (PHBern-Projekt), lehrt an verschiedenen Schweizer Hochschulen wissenschaftliches Schreiben und berät als Schreibcoach für die Kopferwerken GmbH.