

Schreibprozesskommentare – Der Einsatz von reflexiven Texten zur Analyse der Akzeptanz von Peer-Feedback

Carmen Neis

Einleitung

Die Peer-Beratung gründet auf der generellen Annahme, dass die Beratung von Studierenden durch Studierende Vorteile gegenüber anderen Konstellationen aufweist und dass in diesem Falle nicht nur die Ratsuchenden, sondern auch die Berater*innen davon profitieren. Zahlreiche Untersuchungen (z. B. Bruffee hinsichtlich des Peer Tutoring [1984a] und Collaborative Learning [1984b] und Perkins und Salomon [1988] in Bezug auf Transfer of Learning) berichten von Vorteilen des Peer Tutoring und den positiven Auswirkungen auf die Ratsuchenden und die Berater*innen gleichermaßen. Durch das Reden über das Schreiben erfolgt eine gemeinsame Wissenskonstruktion, wobei in der studentischen Schreibberatung die Peer-Schreibtutor*innen das Schreibwissen und Ratsuchende das Fachwissen mitbringen. Ausgehend von der Annahme, dass der Erwerb der Schreib- und Textkompetenz der Studierenden stufenweise erfolgt (Steinhoff 2007; Pohl 2007) und durch Rückmeldungen gefördert werden kann (Knorr 2012: 77), stellt sich die Frage, welche Faktoren die Umsetzung des Feedbacks fördern und wie Studierende unterschiedliche Formen des Peer-Feedbacks einschätzen. Reflexive Texte wie zum Beispiel Schreibprozesskommentare (SPK) können hierbei einen Einblick in die Einschätzung der Studierenden bezüglich des Feedbacks geben, um so empirisch belegbare Vorschläge für die Verbesserung von Peer-Beratungen zu liefern.

Die vorliegende Studie beinhaltet die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mittels deduktiver und induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015) von Schreibprozesskommentaren (N=121), in denen die Studierenden der Studieneingangsphase ihren Schreibprozess sowie die verschiedenen Feedbackschleifen (Peer-to-Peer im Seminar und Peer-Schreibberatung) reflektieren. Dieser Artikel, der einen Auszug aus einem Forschungsprojekt zur Effektivität von mündlichem und schriftlichem Feedback darstellt, soll dabei die drei folgenden Forschungsfragen beantworten: 1. Welche Vorstellungen von und Erwartungen an Feedback haben Studierende? 2. Was sind mögliche Hinderungsgründe für die Akzeptanz des Feedbacks? 3. Wie thematisieren die Studierenden die Probleme, die sie bei der Überarbeitung der Texte und der Umsetzung des Feedbacks haben? Ziel des Artikels ist es weiterhin darzustellen, wie reflexive Texte das wissenschaftliche Schreiben unterstützen können.

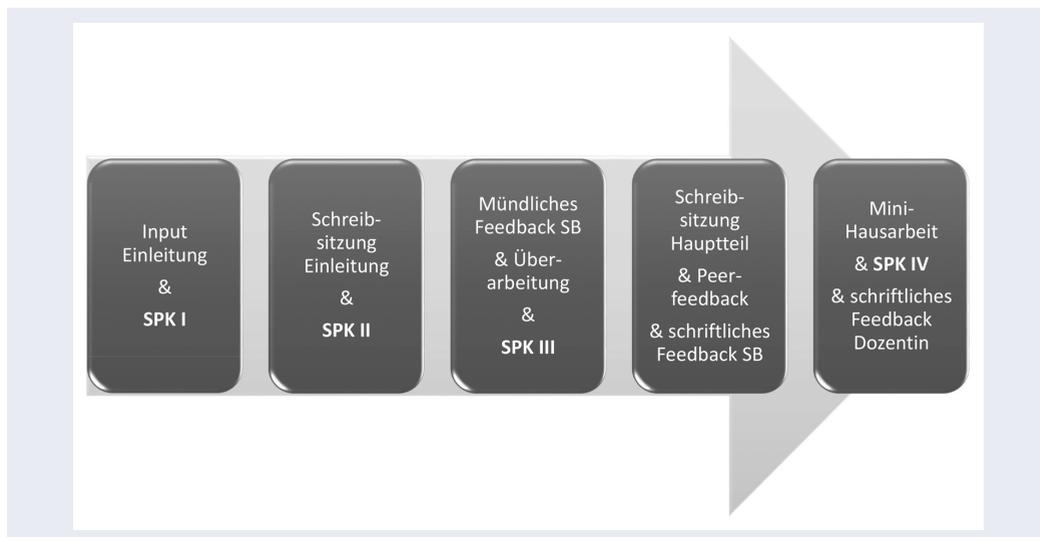
Im Folgenden werden der Rahmen und die Funktionen der Schreibprozesskommentare dargestellt und im Anschluss die Analyse in Bezug auf Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden, die Akzeptanz des Peer-Feedbacks und die Probleme in der Umsetzung aufgeführt. Das Fazit enthält die Zusammenfassung der Ergebnisse sowie Empfehlungen zum Einsatz von Schreibprozesskommentaren.

Schreibprozesskommentare (SPK)

Das Seminar wird von mir am Schreibzentrum des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen als fachübergreifender, additiver Schreibkurs (*Wissenschaftliches Arbeiten – gut und effektiv Hausarbeiten erstellen*) angeboten. Es handelt sich hierbei um ein freiwilliges, semesterbegleitendes Angebot, das jedoch mit 2 Creditpoints im Wahlpflichtbereich der außerfachlichen Kompetenzen angerechnet werden kann. Die Studierenden sind Studienanfänger (1. bis 3. Semester) hauptsächlich aus den Geistes-, Kultur-, Sozial- und Lebenswissenschaften, haben einen sehr heterogenen Hintergrund und bringen meist wenig bis keine Schreiberfahrung im wissenschaftlichen Kontext mit. Im Schreibkurs erarbeiten sie die Schritte einer wissenschaftlichen Hausarbeit, von der Planung zur Themenfindung und -eingrenzung über die Erstellung und Überarbeitung des Erstentwurfes bis hin zur finalen Version. Elementarer Bestandteil des Seminarkonzepts sind dabei die regelmäßigen Feedbackschleifen (Peer-to-Peer-Feedback im Seminar [PtP-Feedback], eine individuelle 30-minütige mündliche Beratung sowie ein schriftliches Feedback durch die Peer-Schreibtutor*innen des Schreibzentrums). Im Gegensatz zum Writing-Fellow-Programm (siehe hierzu z.B. Dreyfurst et al. 2018; Voigt 2018) sind die Peer-Schreibtutor*innen nicht speziell diesem Seminar zugeordnet, sondern stehen generell allen Studierenden für eine individuelle Schreibberatung zur Verfügung. Diese besondere Betreuungsform ist möglich, weil ich Dozentin und gleichzeitig die Koordinatorin der individuellen Schreibberatung bin und die Studierenden neben dem wissenschaftlichen Schreiben auch eine Feedbackkompetenz (als Feedbackgeber*innen und -nehmer*innen) entwickeln sollen. Daher verfassen die Studierenden parallel zum Schreibprozess eine Reflexion (Schreibprozesskommentar SPK). Die Einbindung der SPK in den Seminarablauf wird in folgender Grafik dargestellt.

Abbildung 1

Feedback und SPK innerhalb des Seminarablaufs



Drei Reflexionen werden während des Seminarverlaufs geschrieben und sind private Texte der Studierenden, die nicht eingereicht werden müssen. Die vierte Reflexion (siehe Anhang) wird zusammen mit der studentischen Hausarbeit eingereicht und bildet die Grundlage der vorliegenden Analyse.

Besonders in der Translationsforschung werden reflexive Texte als Trainingstool eingesetzt, bei dem die Studierenden nicht nur die jeweilige Übersetzung, sondern auch ihren Übersetzungsprozess und die jeweiligen Entscheidungen reflektieren sollen (Flanagan/Heine 2015: 116). Oft werden ähnliche Tools in schreibintensiven Seminaren begleitend verwendet, um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreibprodukt und -prozess zu fördern. Die inhaltliche Ausgestaltung kann dabei ganz unterschiedlich sein. Die hier vorgestellten SPK orientieren sich am begleitenden Konzept, folgen jedoch keiner vordefinierten Aufgabenstellung. Weil in dem vorliegenden Seminkonzept die Feedbackkompetenz eng mit der Schreibkompetenz vermittelt wird, sollen in der Reflexion beide Aspekte thematisiert werden. Wichtig ist es hierbei, den Studierenden die Funktion der SPK deutlich zu machen und die Bearbeitung der Aufgaben aktiv in den Seminarablauf einzubinden. Ein regelmäßiger Verweis sowie das Zurverfügungstellen der Aufgaben als Handout und online hat sich ebenfalls als sinnvoll erwiesen.

Die hier eingesetzten SPK erfüllen mehrere Funktionen. Zum einen müssen sich die Studierenden aktiv mit ihrem wissenschaftlichen Text, dem eigenen Schreibprozess sowie dem Feedback (als Feedbackgeber*in und Feedbacknehmer*in) auseinandersetzen. Durch diese begleitende reflexive Schreibaufgabe können die Schreiber*innen ihre persönlichen Erfahrungen für Lösungsansätze, Strategien und Vorgehensweisen im weiteren Schreibprozess nutzbar machen und somit Handlungswissen für das Schreiben und Überarbeiten

von Texten entwickeln. Dadurch erschließen sie sich eine wichtige Ressource für die Bearbeitung von Schreibübungen und bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Schreibkompetenz. Zum anderen kann die Analyse der SPK Lehrenden und Peer-Schreibtutoren*innen Hinweise auf die Umsetzung und Effektivität des Feedbacks geben.

Aufgabenstellung Schreibprozesskommentar

*Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus den verschiedenen Feedbackschleifen mit (mündliches Feedback zur Einleitung, Peer-Feedback I. Seite Hauptteil, Schriftliches Feedback I. Seite Hauptteil durch Schreibberater*in)? Wie konnte das Feedback Ihnen weiterhelfen? Wo hatten Sie Probleme mit dem Feedback, das Sie erhalten haben? Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus dem Peer-Feedback – sowohl als Feedbacknehmer*in als auch als Feedbackgeber*in – mit?*

Bei der Analyse insbesondere von reflexiven Texten muss immer auch die soziale Erwünschtheit beachtet werden, denn Studierende filtern ihre Antworten durch bewusst gewählte, abschwächende und verallgemeinernde Formulierungen oder durch das Weglassen von Kritikpunkten. Soziale Erwünschtheit und Leistungsorientierung gelten oft auch dann, wenn betont wird, dass die Antworten nicht benotet oder bewertet werden (Häscher 2010: 173). Diese soziale Erwünschtheit spiegelt sich in den SPK vor allem in Lob und Dank an die Dozentin („*tolles Seminar*“) oder einer eher allgemein gehaltenen Beschreibung des Seminars wider. Weiterhin handelt es sich bei den SPK um Texte, die im Nachhinein entstanden sind. „(Selbst-)Aussagen der Schreibenden“ (Ortner 2000: 113) müssen dementsprechend immer auch als solche eingeschätzt und analysiert werden.

„Die erinnernde Rekonstruktion vom Produkt her führt zu Verzerrungen, zu Umakzentuierungen usw. So werden die wirkliche Dauer einer Schreibarbeit z. B. oder die Zahl der Überarbeitungen und Korrekturen bei der nachträglichen Rekonstruktion meist falsch eingeschätzt.“ (Ortner 2000: 119)

Reflexive Texte geben also immer nur eine subjektive Einschätzung der Studierenden in Bezug auf z. B. Schreibdauer und die Effektivität des Feedbacks wieder. Dennoch kann die Analyse der hier untersuchten Schreibprozesskommentare Hinweise geben auf a) Vorstellungen und Erwartungshaltung der Studierenden bezüglich des Feedbacks, b) die generelle Akzeptanz des Peer-Feedbacks, die sich auch aus der Erwartungshaltung ergibt, sowie c) Probleme in der Umsetzung der Rückmeldungen aufzeigen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der SPK dargestellt.

Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden bezüglich des Feedbacks

Individuelle Rückmeldungen aus Seminaren sowie aus der Peer-Schreibberatung zeigen, dass Studierende oft keine genaue Vorstellung von Feedback haben. Als Dozentin erlebe ich immer wieder, dass Studierende im Seminar Vorbehalte und Hemmungen haben, sich gegenseitig Rückmeldungen auf ihre Texte zu geben, aus Angst vor Kritik und Gesichtsverlust. Dies zeigen auch die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der SPK. Die Studierenden thematisieren und reflektieren in den SPK folgende Feedbackarten: PtP-Feedback im Seminar sowie mündlich versus schriftlich durch die Schreibberatung, die im Folgenden auf die Aspekte Vorstellungen von und Erwartungen an das Feedback analysiert werden.

PtP-Beratung im Seminar bezieht sich oft nur auf formale Aspekte und Tippfehler. Der Aspekt der Korrektur steht im Vordergrund der Rückmeldung:

*Der Vergleich mit einer Kommilitonin im Kurs fiel sehr positiv aus. Meine Mitstudentin fand nur ein paar Kleinigkeiten, die ich **schnell verbessern** konnte. Zum Beispiel hatte ich einen zu langen, verschachtelten Satz, den ich dann in zwei Sätze umformulierte. Ich las im Gegenzug dann ihren Text und war auch sehr zufrieden mit ihrem Werk. Bis auf ein paar „Tippfehler“ und Anmerkungen zu Worten, die meiner Meinung nach besser klingen, hatte ich an ihrem Text nichts **Negatives zu kritisieren**. Dieses Peer Feedbacks hat mir sehr geholfen. Manchmal macht man einfach Fehler, die man auch beim **Korrekturlesen** nicht erkennt und es bedarf eines weiteren Lesers. Auch was die Wortwahl und den Ausdruck angeht. Eine zweite Meinung ist dabei sehr hilfreich. (Stud06SPK, Hervorhebungen CN)¹*

Beispiele wie diese finden sich häufig in den SPK. Die Studierenden betonen den Aspekt des *Korrekturlesens* und die vorrangige Suche nach *Rechtschreib- und Tippfehlern*. Dadurch geht der tiefere Sinn des Feedbacks verloren. Studierende setzen Feedback mit Korrekturlesen gleich. Feedback ist jedoch im Gegensatz zur Korrektur nicht defizit- bzw. fehlerorientiert, sondern hebt auch die positiven Aspekte des Textes hervor. Vermutlich ist sprachliche Korrektheit im Gegensatz zu fachlichen und strukturellen Rückmeldungen ein Bereich, in dem sich Schreibanfänger*innen sicher und kompetent fühlen. Außerdem sind Anmerkungen der Kategorie richtig/falsch solche, die sich *schnell verbessern* lassen. Durch die reine Konzentration auf grammatikalische Fehler greift man nicht so stark in den Text des Gegenübers ein und umgeht somit die Angst vor Kritik und Gesichtsverlust. Obwohl im Seminar die Feedbackregeln und die Funktion von Feedback behandelt wurden sowie eine schrittweise Anleitung auf den unterschiedlichen Feedbackebenen gegeben wurde, fehlt manchen Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch die nötige Feed-

¹ Hinweis zu den Textauszügen der Studierenden: Alle Textauszüge wurden unverändert übernommen. Rechtschreib- und Zeichensetzungfehler wurden nicht korrigiert.

backkompetenz. Knorr (2012), die die Umsetzung von Feedback bei erfahrenen Schreiber*innen untersucht hat, unterscheidet hier zwischen Korrektur und Bearbeitungshinweis.

„Die Analyse zeigt, dass Korrekturen in der Regel von den Autorinnen übernommen werden. Ein Bearbeitungshinweis ist – im Gegensatz zu einer Korrektur – ein Vorschlag für eine Textbearbeitung. Die Umsetzung des Hinweises erfordert Nachdenken auf Seiten des Schreibenden.“ (Knorr 2012: 82)

Während die Studierenden im Seminar eher Korrekturhinweise gaben, haben die Peer-Schreibertutor*innen entsprechend dem Selbstverständnis der studentischen Schreibberatung auf Korrekturen verzichtet und den Fokus auf Bearbeitungshinweise auf Ebene der Higher Order Concerns gelegt. Der Vergleich der unterschiedlichen Rückmeldungen wird in einer weiteren Studie genauer dargestellt werden. Die Analyse der SPK zeigt, dass sich die Ergebnisse von Knorr (2012) auch auf den Kontext der Schreibnoviz*innen übertragen lassen. Korrekturvorschläge wurden in den meisten Fällen übernommen. Bearbeitungshinweise, die z. B. auf strukturelle Änderungen abzielen und einen größeren Restrukturierungsaufwand bedeuten, bereiten den Studierenden Schwierigkeiten. Obwohl sich die Schreibnoviz*innen intensiv mit den Rückmeldungen auf ihre Texte auseinandersetzen, fehlen ihnen teilweise die Überarbeitungsstrategien.

Das Feedback der Schreibberaterin konnte ich nachvollziehen und mir wurde klar, was ich noch ändern und beim nächsten Mal vermeiden sollte, doch trotzdem viel mir die Überarbeitung meiner Einleitung schwer. Obwohl ich wusste, was zu ändern war, war ich oft unsicher und mir fehlten Ideen, wie ich einige Dinge besser formulieren oder strukturieren könnte. (Stud74SPK)

Hinzu kommt noch, dass Studierende oft Probleme mit den Rückmeldungen haben, da sie „Globaleinschätzung und Detailkommentar oft nicht aufeinander beziehen können, weil sie die Kriterien der Lehrenden nicht kennen und ihnen dadurch alle Kommentare gleichrangig erscheinen“ (Lahm 2016: 163). Dies wird auch in der folgenden Rückmeldung deutlich.

Hilfreiches Feedback waren dabei für mich konkrete Anmerkungen, die sich zum Beispiel auf den Ausdruck bezogen haben. Weniger hilfreich waren für mich Kommentare zur Präzision und genauerer Ausführung. Da ich nicht genau verstanden habe, wie diese gemeint waren und ich diese Kommentare nicht beurteilen konnte, weil ich keine Erfahrung im Schreiben von Hausarbeiten habe. (StudIOSPK)

Das Fehlen von passenden Formulierungen sowie die Strukturierungsschwierigkeiten, welche sich beide auf die noch nicht vorhandene Schreiberfahrung der Studienanfänger

ger*innen zurückführen lassen, kann man auch beim Vergleich des Textentwurfs mit der finalen Version feststellen. Schreibanfänger*innen überarbeiten meist nur auf der Wort- oder Satzebene (Lower Order Concerns) durch Streichen, Ersetzen, Umstellen (Sommers 1980, zitiert nach Lahm 2016: 157 ff.). Thematische und strukturelle Überarbeitungen (Higher Order Concerns) passieren selten. Das Beispiel der Textversionen (Entwurf Hauptteil – Finale Version Hauptteil) zeigt, dass die Studentin hauptsächlich durch Streichungen einzelner Sätze und eine Hinzufügung den Text überarbeitet hat.

Abbildung 2

Überarbeitungen Textversionen (Entwurf Hauptteil – Finale Version Hauptteil)

Entwurf Hauptteil	Finale Version Hauptteil
Diese Aufnahme bedeute eine grundlegende Änderung seines Lebens, denn der Onkel begegnete ihm mit viel Liebe und Geduld. 1797 begann Fröbel eine Lehre bei einem Förster (vgl. Denker 2007: S. 4). 1799 begann Fröbel Naturwissenschaften in Jena zu studieren, nach vier Semestern musste er das Studium abbrechen, da er sich verschuldet hatte (vgl. ebd.: S. 5).	Diese Aufnahme bedeute eine grundlegende Änderung seines Lebens, denn der Onkel begegnete ihm mit viel Liebe und Geduld (vgl. Denker o. J.: 4). [Streichung] 1799 begann Fröbel Naturwissenschaften in Jena zu studieren, nach vier Semestern musste er das Studium abbrechen, da er sich verschuldet hatte (vgl. ebd.: 5).
Schriftstellerisch tätig wurde Fröbel 1817, im darauffolgenden Jahr heiratete er Wilhelmiene Henriette Hoffmeister, die Ehe blieb kinderlos. 1826 entstand sein literarisches Hauptwerk „Die Menschenerziehung“ (vgl. Begeckhe 2004: S. 1).	Schriftstellerisch tätig wurde Fröbel 1817. [Streichung] 1826 entstand sein literarisches Hauptwerk „Die Menschenerziehung“ (vgl. Begeckhe [Änderung] o. J.: 1).
1836 begann Fröbel mit der Herstellung von seinen Spielmaterialien. Seine Frau stirbt 1839 (vgl. Begeckhe 2004: S. 1). Am 28. Juni 1840 fand die Gründungsveranstaltung des „Allgemeinen Deutschen Kindergarten“ im Rathaussaal von Blankenburg statt.	1836 begann Fröbel mit der Herstellung von seinen Spielmaterialien, [Hinzufügung] die bekanntesten sind Kugel, Würfel, Walze. Diese Spielmaterialien sollten die Entwicklung der Kinder fördern und anregen (vgl. ebd.: 20). [Streichung] Am 28. Juni 1840 fand die Gründungsveranstaltung des „Allgemeinen Deutschen Kindergarten“ im Rathaussaal von Blankenburg statt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Erwartungshaltung an das, was Feedback leisten kann oder soll, nämlich eine sprachliche (End-)Korrektur des Textes, auf das eigene Feedbackverhalten überträgt. Wer selbst eine Korrektur möchte, wird ebenfalls eine Korrektur vornehmen. So korrigieren Studierende zum einen im Seminar beim Feedbackgeben hauptsächlich Fehler und geben Rückmeldungen zu sprachlichen und formalen Aspekten. Zum anderen kommen Studierende oft mit diesem Anspruch in die individuelle Schreibberatung, obwohl dies explizit kein Bestandteil der Peer-Schreibberatung ist, so wie sie an den meisten Schreibzentren praktiziert wird. Es ist also wichtig, dass die Regeln und Funktionen des Peer-Feedbacks (PtP und Peer-Schreibberatung/Leistungsspektrum Schreibberatung) deutlich gemacht werden. Außerdem sollten Lehrende nicht voraussetzen, dass Studierende automatisch Feedback geben können, sondern sie sollten

dies systematisch in ihre Kurse, die sich mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Texten beschäftigen, einbinden, damit Studierende diese Kompetenz erwerben können. „Texte mit dem Ziel zu kommentieren, den Autor in die Lage zu versetzen, seinen Text zu verbessern, bedarf einer eigenen Kompetenz – der Textkommentierungskompetenz“ (Knorr 2012: 95). Reflexive Texte wie SPK können die integrierte Vermittlung von Schreib-, Überarbeitungs- und Textkommentierungskompetenz unterstützen, indem sie die Studierenden zum Nachdenken über das Feedback anregen.

Akzeptanz des Peer-Feedbacks

Neben der Analyse der Vorstellung bezüglich des Feedbacks wurden die SPK auch zur Untersuchung der Akzeptanz des Peer-Feedbacks herangezogen. Dieser Teilbereich der Analyse soll Aufschluss darüber geben, ob sich Tendenzen für eine bestimmte Art des Feedbacks (mündlich vs. schriftlich, Feedback geben vs. Feedback nehmen, PtP vs. Schreibberatung) erkennen lassen und ob dabei irgendwelche Zusammenhänge bestehen. Bei der Analyse ergeben sich durchaus unterschiedliche Befunde. Für den Vergleich mündliches vs. schriftliches Feedback konnten nur individuelle Präferenzen der Studierenden, jedoch keine signifikanten Tendenzen festgestellt werden. Feedbackgeben und Feedbacknehmen hängt hingegen stark von der (gefühlten/eingeschätzten) Schreibkompetenz ab. Die Peer-Schreibberatung wird im Vergleich zu den Kommiliton*innen tendenziell als kompetenter in Bezug auf die Feedbackkompetenz eingeschätzt.

Die Studie zeigt, dass die Akzeptanz und Bevorzugung eines Feedbacktypus in diesem Fall von unterschiedlichen persönlichkeitsbezogenen Faktoren abhängt. Mündliches Feedback ermöglicht den Ratsuchenden, Rückfragen zu stellen, Kommentare können durch Gestik, Mimik, Erklärungen und Rückfragen etc. besser eingeordnet werden. Gleichzeitiges Mitschreiben in der Beratungssituation erfordert jedoch gesteigerte Aufmerksamkeit, weshalb manche Ratsuchenden ein schriftliches Feedback bevorzugen.

Schade fand ich, dass ich diese Korrektur nicht in ausgedruckter Form bekommen habe und dies selbst mitschreiben sollte. Da ich mich sehr auf das mündlich Feedback und das Gespräch konzentriert habe, fiel es mir schwer, dieses dann auch noch mitzuschreiben. In ausgedruckter Form hätte ich das Feedback dann Zuhause besser umsetzen können und bei einzelnen Punkten noch einmal nachschauen können. Leider fiel es mir so schwer, mich an einzelne Punkte zu erinnern und die dann effektiv umzusetzen. Dies war bei dem Feedback der Einleitung [schriftliches Feedback, CN] besser. (Stud34SPK)

Schriftliches Feedback kann als ausführlicher empfunden werden und bietet den Vorteil, dass durch die schriftliche Rückmeldung kein Kommentar verloren geht und die Möglichkeit des wiederholten Lesens besteht. Das gleichzeitige Zuhören und Mitschreiben ent-

fällt. Auch kann die Anonymität eines schriftlichen Feedbacks von Vorteil sein, wenn man Angst vor einem Gesichtverlust hat. Auf die Vor- und Nachteile von mündlichem vs. schriftlichem Feedback wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da die Studie darauf abzielt, die subjektive Einschätzung der Studierenden zu ermitteln.

Die Selbstwahrnehmung und die (Einschätzung der eigenen/fremden) Schreibkompetenz hingegen spielen eine entscheidende Rolle bei der Akzeptanz und Umsetzung des Feedbacks. Das lässt sich vor allem bei der PtP-Beratung im Seminar beobachten. Im Seminarkontext gehen die Studierenden/Studienanfänger*innen oft davon aus, dass sie selbst und/oder ihre Kommiliton*innen nicht kompetent genug sind, weil sie (noch) keine Schreiberfahrung haben oder aus einem anderen Fachbereich stammen. Obwohl es sich im hier untersuchten Kontext um ein von mir als Dozentin angeleitetes Feedback handelt, herrscht dennoch eine große Unsicherheit bei den Studierenden.

Ich persönlich fand es schwierig selber Feedback zugeben. Auf der einen Seite habe ich natürlich meine Meinung zu verschiedenen Dingen mitgeteilt und auf der anderen Seite war ich auch unsicher. Mir fehlt die Erfahrung und ich wollte auch niemanden zu nahe treten. Aus diesem Grund habe ich alles sehr vorsichtig formuliert und wollte auch nicht zu viel kritisieren. Ich habe durch diesen „Rollentausch“ gemerkt, dass es sehr schwierig ist jemandem ein Feedback zu geben. (Stud45SPK)

Auch wenn Studierende betonen, dass sie sich ein ehrliches Feedback wünschen, scheuen sie sich selbst davor zu *kritisieren*. Dieses Textbeispiel zeigt weiterhin, dass der Fokus beim Feedback hier sehr stark auf dem Aspekt des Kritikübens liegt. Positive Aspekte des Textes werden aufgrund von Unsicherheiten nicht betont. Die fehlende Kompetenz wird auch in folgender Aussage thematisiert.

Mir persönlich fiel es schwer Feedback auf Texte von Kommilitonen zu geben, da ich mir selbst noch sehr unsicher im Schreiben von Hausarbeiten bin. Ich empfinde zwar gewisse Schreibstile als angenehm und kann, meines Erachtens, auch beurteilen was stilistisch nicht machbar ist. Aber ich bin mir sehr unsicher, ob der Text eines Kommilitonen/einer Kommilitonin wissenschaftlich genug ist. Deswegen fiel es mir eher schwer Feedback auf die Texte meiner Kommilitonen/Kommilitoninnen zu geben. Als ich das Feedback von meinen Kommilitonen/Kommilitoninnen auf meinen Text erhalten habe, war ich mir auch etwas unsicher. Da ich der Ansicht bin, dass meine Kommilitonen/Kommilitoninnen auf dem gleichen Level sind wie ich und deswegen dieses Feedback auch nicht richtig geben können. (Stud10SPK)

Ein allgemeines Textgefühl ist vorhanden, doch alles, was unter das Konzept *wissenschaftlich* fällt, bereitet der Studentin Schwierigkeiten. Das trifft für sie als Feedbackgeberin genauso zu wie die Einschätzung des Feedbacks, das sie erhalten hat. Es lässt sich feststellen, dass Feedbackkompetenz oft mit der Schreiberfahrung korreliert. Je unerfahrener Studie-

rende sind, desto weniger trauen sie sich selbst zu und desto unwahrscheinlicher ist es, dass das Feedback umgesetzt wird. Das trifft sowohl auf die Seite von Feedbackgeber*innen und -nehmer*innen zu.

Dem Feedback der Peer-Schreibberatung wird tendenziell mehr vertraut, und dort, wo es nachvollzogen werden kann (siehe hierzu Probleme in der Umsetzung der Rückmeldungen), wird es auch angenommen und umgesetzt. Die Qualifizierung der Peer-Schreibtutor*innen und die institutionelle Anbindung („professionell“) schaffen eine höhere Autorität und erhöhen das Vertrauen in die Feedbackkompetenz.

*Das Peer Feedback [PtP im Seminar, CN] war zwar hilfreich, aber nicht so hilfreich wie das von den „professionellen Feedbackgebern“ [Peer-Schreibtutor*in, CN], denn zum Einen sind wir alle Studenten und haben nicht wirklich viel Erfahrung mit wissenschaftlichen Arbeiten und zum Anderen wurden uns nicht wirklich Verbesserungsvorschläge gegeben. Natürlich hat sich jeder Mühe gegeben und wollte dem Partner helfen, allerdings bin ich der Meinung dass wir für wirklich gutes und konstruktives Feedback zu unerfahren sind. (Stud45SPK)*

Dennoch ist der Einsatz von PtP-Feedback in Seminaren sinnvoll und zielführend, wie folgende Einschätzung beispielhaft zeigt.

Das gegenseitige Feedback mit meinen Kommilitoninnen hat mir sehr gut gefallen. Es war sehr effektiv andere Hauptteile zu sehen und Fehler zu erkennen. Das Feedback hat mir viel geholfen. Ich nehme aus diesem Feedback mit, mich mehr in die Position des Lesers zu versetzen und nicht alle von mir unerklärten Aussagen als selbstverständlich zu nehmen. Als Feedbackgeber konnte ich besser Fehler erkennen und diese dann bei mir selbst überprüfen. (Stud34SPK)

Es zeigt sich, dass es sinnvoll ist, Studierende sukzessive an Peer-Feedback heranzuführen und die Selbstwahrnehmung zu stärken. Der Wechsel aus der Autor*innen- in die Leser*innenperspektive hilft den Studierenden auch, den Blick von außen auf ihren Text zu richten und ihren Text entsprechend zu überarbeiten. Dies ist ein entscheidender Schritt in der Entwicklung der Schreibkompetenz. Lundstrom/Baker (2009) konnten in der Studie „To give is better than to receive“ bei einem Vergleich von zwei Gruppen, in der eine Gruppe ausschließlich Feedback erhalten und eine Gruppe ausschließlich Feedback gegeben hat, feststellen, dass die Feedbackgeber*innen in Bezug auf die Schreibkompetenzentwicklung stärker profitiert haben als die Feedbacknehmer*innen. Die Ergebnisse dieser Studie werden auch den Seminarteilnehmer*innen präsentiert, die erkennen sollen, dass PtP-Feedback einen direkten Einfluss auf ihre eigene Schreibkompetenzentwicklung hat, auch wenn es ihnen am Anfang noch schwerfällt. Neben diesem positiven Effekt lassen sich auch noch weitere Vorteile des Feedbacks beobachten.

Positive Rückmeldung

Die folgenden Beispiele zu der Kategorie: *Wie konnte das Feedback Ihnen weiterhelfen?* zeigen, wie wichtig für die Studierenden eine positive Rückmeldung ist, weil hierdurch das Selbstkonzept der Schreiber*innen gestärkt wird und somit die Motivation erhöht.

Zudem können Feedbackgeber einem auch eine positive Bestätigung darüber geben, was schon gut ist. Ich empfand dies als äußerst hilfreich, da mir das a) das Gefühl gab, nicht alles falsch zu machen und b) Motivation zum Weiterarbeiten verschaffte. (Stud24SPK)

Dadurch, dass die Kritik fair und konstruktiv geäußert wurde, fiel es mir nicht schwer, sie anzunehmen. Ich war eher dankbar. Zudem wurde nicht nur Negatives angemerkt, sondern auch Positives. So konnte nicht das Gefühl entstehen, dass man „alles schlecht gemacht“ hat. (Stud31SPK)

Besonders gut war es gerade für mich, dass auch viele positive Eindrücke meiner Hausarbeit an mich weitergegeben wurden. Das positive Feedback hat mir gezeigt, dass ich meine Aufgabe alles in allem nicht so schlecht gelöst habe, wie ich zunächst dachte. Besonders vor dem Verfassen des Hauptteils war dieses positive Feedback für mich wichtig. Denn ich war unsicher, ob ich eine richtige „Wissenschaftssprache“ verwende. Wenn man also vorher gesagt bekommt, dass das was man schreibt nicht so verkehrt ist, ist es leichter die Aufgabe zu lösen. (Stud41SPK)

Trotz des positiven Effekts, der sich durch die „Ermutigung“ beobachten lässt, nämlich die Stärkung der Selbstwirksamkeit² des Schreibers/der Schreiberin und der damit einhergehenden Motivation zum Weiterarbeiten, muss Lob auch immer kritisch betrachtet werden. Ungerechtfertigtes Lob (Göpferich 2016), also das unbeabsichtigte Loben von eigentlich falschen Aspekten, das daraufhin Ratsuchende in eine falsche Richtung lenkt (z. B. „Eine gute Themenauswahl“), kann zum gegenteiligen Effekt führen. Hier sind besonders die Ausbilder*innen der Peer-Schreibtutor*innen in der Qualifizierung gefordert. SPK können in diesem Fall dazu dienen, die Erlebnisse, Erfahrungen, Einschätzungen der Studierenden transparent zu machen und so die studentische Schreibberatung zu verbessern. Weiterhin können SPK deutlich machen, wieso es zu Problemen in der Umsetzung des Feedbacks kommen kann.

² Zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation und Schreibleistung sowie weitere Methoden zur Stärkung des Selbstkonzepts der Ratsuchenden durch Peer-Schreibtutor*innen siehe auch Theuermann/Zach (2018): „Das schaffe ich locker“. Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern.

Probleme in der Umsetzung der Rückmeldungen

Zahlreiche Untersuchungen, Leitfäden und Ratgeber bieten Vorschläge und Vorlagen für entsprechende Beratungsregeln und Formulierungshilfen. Trotz Einhaltung dieser Kommunikationsregeln und Umsetzung der Formulierungsvorschläge durch die Peer-Schreibtutor*innen haben Studierende oft Probleme damit, die Rückmeldungen auf ihre Texte zu verstehen und/oder sie umzusetzen. Wenn dies eintritt, kann die lernförderliche Wirkung des Feedbacks nicht angenommen werden. Wie bereits erwähnt, haben SPK mehrere Funktionen. Zum einen müssen sich die Studierenden aktiv mit dem eigenen Schreibprozess und dem Feedback auseinandersetzen, zum anderen geben sie Lehrenden und Peer-Schreibtutor*innen Hinweise auf die Umsetzung des Feedbacks. So können sie beispielsweise aufzeigen, wo Studierende Probleme oder Verständnisschwierigkeiten mit den Kommentaren/dem Feedback hatten.

Einen Teil des schriftlichen Feedbacks meiner Einleitung konnte ich leider nicht exakt einordnen. Ist mit, „Sie haben die grobe Struktur einer Einleitung größtenteils berücksichtigt und umgesetzt“, ein „Sie waren steht’s bemüht“ oder tatsächlich eine vergleichsweise positive Antwort gemeint? Auf jeden Fall habe ich dieses Feedback als Anlass genommen die gesamte Einleitung nach Abschluss des Hauptteiles nochmals komplett zu überarbeiten und größtenteils neu zu schreiben. (StudOOSPK)

Diese Ergebnisse geben mir als Dozentin im Seminar die Möglichkeit, beim finalen Feedback auf die Mini-Hausarbeit gezielt noch offene Punkte aufzugreifen und meine Rückmeldungen entsprechend abzustimmen. Als Ausbilderin von studentischen Schreibberater*innen nutze ich diese Texte, um die sprachliche Präzision von mündlichen und schriftlichen Feedbackkommentaren zu verbessern.

Didaktische Implikationen und Fazit

Ausgangspunkt dieses Artikels war es herauszuarbeiten, ob der Einsatz von Schreibprozesskommentaren ein unterstützendes Instrument für die Schreibkompetenzentwicklung ist. Die hier vorgestellten Ergebnisse stellen dabei nur Teilergebnisse einer Studie zur Effektivität von mündlichem und schriftlichem Feedback in der Schreibberatung dar. Die Analyse der SPK sollte zeigen, welche Vorstellungen von und Erwartungen an Feedback Studierende haben, was mögliche Hinderungsgründe für die Akzeptanz des Feedbacks sind und wie die Studierenden die Probleme, die sie bei der Überarbeitung der Texte und der Umsetzung des Feedbacks haben, thematisieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Analyse der SPK im untersuchten Kontext gezeigt hat, dass Ablehnung und Akzeptanz des Feedbacks von individuellen Fak-

toren und Präferenzen abhängen, besonders aber von der wahrgenommenen (eigenen/fremden) Schreibkompetenz. Schreibanfänger*innen haben oft falsche Vorstellungen von Feedback und erwarten eine Korrektur. In Kombination mit den noch nicht vorhandenen Überarbeitungsstrategien führt dies dazu, dass die Überarbeitung der Texte oft nur auf Wort- und Satzebene erfolgt. Dementsprechend ist es notwendig, Überarbeitungsstrategien als Teilbereich des wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln und die Funktion und Wirkweise von Feedback deutlich zu machen. Weil besonders Feedbackgeben die Schreibkompetenz verbessern kann, sollten neben den Überarbeitungsstrategien auch Feedback- und Textkommentierungskompetenzen als Lernziele aufgenommen werden. Gerade mit Hinblick auf die positiven Effekte, wie z. B. die Stärkung der Selbstwirksamkeit bei Schreibnoviz*innen, lohnt es sich, Feedback in all seinen unterschiedlichen Facetten (mündliches und schriftliches Feedback, Feedback geben und nehmen, PtP-Feedback und Peer-Schreibberatung) in Seminare zu integrieren.

Der Einsatz von reflexiven Texten wie beispielsweise Schreibprozesskommentaren kann in diesem Zusammenhang in dreifacher Hinsicht (für Studierende, Lehrende und Ausbilder*innen von Peer-Schreibtutor*innen) empfohlen werden. Studierenden ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit ihrem Schreibprozess, ihre persönlichen Erfahrungen, Strategien und Vorgehensweisen im Schreibprozess zu reflektieren und daraus Handlungswissen für das Schreiben und Überarbeiten von Texten zu entwickeln. Dadurch erschließen sie sich selbst eine notwendige Ressource für die Bearbeitung ihres Schreibprojekts sowie für die (Weiter-)Entwicklung ihrer Schreibkompetenz. Dozent*innen liefern SPK Einblicke in die (Selbst-)Einschätzung der Studierenden und ermöglichen ihnen so, ein Abschlussfeedback gezielt zu formulieren und auf die Bedarfe der Studierenden besser einzugehen. Hier ist zu beachten, dass weder Peer-Feedback noch der Einsatz von Reflexionen Selbstläufer sind, sondern diese müssen im Seminar gut angeleitet werden. Da sich eine Feedback- und Textkommentierungskompetenz erst herausbilden und entwickeln muss, um sich positiv auf die Schreibkompetenz (z. B. Wechsel in die Leserperspektive) auswirken zu können, sollte die Vermittlung schrittweise und sukzessive in Seminare integriert werden. Ausbilder*innen von Peer-Schreibtutor*innen können ebenfalls von der Analyse dieser reflexiven Texte profitieren. Durch den Einblick in die Einschätzung der Studierenden bezüglich des Feedbacks sowie Hinweise auf Missverständnisse und Probleme in der Umsetzung können sie Peer-Schreibtutor*innen sprachlich sensibilisieren und Vorschläge für gezieltere Formulierungen von Rückmeldungen geben. Hier setzt auch eine Folgestudie zur Effektivität von mündlichem und schriftlichem Feedback in der Schreibberatung an. Unter Bezugnahme der Kommentare der Studierenden aus den SPK werden die Textversionen daraufhin verglichen und analysiert, welche sprachlichen Rückmeldungen dazu geführt haben, dass die Studierenden das Feedback erfolgreich umgesetzt haben.

Literatur

- Bruffee, Kenneth A. (1984a): Peer Tutoring and the „Conversation of Mankind“. In: Olson, Gary A. (Hrsg.): *Writing Centers: Theory and Administration*. New York: NCTE. 87–98.
- Bruffee, Kenneth A. (1984b): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind“. In: *College English*. Vol. 46. No. 7. 635–652.
- Dreyfürst, Stephanie/Liebetanz, Franziska/Voigt, Anja (2018): *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre*. Reihe Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft. Band 3. Bielefeld: wbv.
- Flanagan, Marian/Heine, Carmen (2015): Peer-feedback as a Translation Training Tool in Web-based Communication. In: *Hermes*. Vol. 54. 115–136.
- Göpferich, Susanne (2016): Text Quality Awareness and Feedback: Looking into the Black Boxes of Feedback Givers' Minds. Vortrag am 08.04.2017 in Rahmen des *Writing Symposium 2016: Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschsprachigen Universitäten*. München.
- Hascher, Tina (2010): Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Reihe Erziehungswissenschaft. Band 27. Landau: Empirische Pädagogik e. V. 166–180.
- Knorr, Dagmar (2012): Textkommentierungen. Formen und Funktionen. In: Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (Hrsg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Reihe Textproduktion und Medium. Band 12. Frankfurt am Main: Peter Lang. 75–98.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Reihe Kompetent lehren. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Lundstrom, Kristi/Baker, Wendy (2009): To Give is Better than to Receive. The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing. In: *Journal of Second Language Writing*. Vol. 18. No. 1. 30–43.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Reihe Germanistische Linguistik. Band 214. Tübingen: Niemeyer.
- Perkins, David N./Salomon, Gavriel (1988): Teaching for Transfer. In: *Educational Leadership*. Vol. 46. No. 1. 22–32.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Theuermann, Patrick/Zach, Andrea (2018): „Das schaffe ich locker!“ Als Peer-Tutor*in die Selbstwirksamkeit von Ratsuchenden fördern. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung*. Ausgabe 16. 66–73.
- Voigt, Anja (Hrsg.) (2018): *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption*. Bielefeld: wbv Media.

Schreibprozesskommentar zur „Mini-Hausarbeit“

1. Sitzung Einleitung → 2. Schreibsitzung Einleitung → 3. Feedback Einleitung →

4. Schreibprozess gesamt

Die Mini-Hausarbeit und der Schreibprozess wurden in mehrere Teile aufgliedert, und Sie haben auf verschiedene Textteile ein Feedback erhalten. Dieses Feedback haben Sie in die finale Version Ihrer Hausarbeit eingearbeitet.

Schauen Sie sich Ihre Kommentare zu Schritt 1–3 nochmals an:

1. *Welche Ergebnisse und Erkenntnisse nehme ich aus der Sitzung Einleitung mit? Was war mir bereits bekannt, was war neu? Was ist mir noch unklar geblieben und zu welchen Punkten wünsche ich mir weitere Informationen? Welche Probleme können beim Verfassen meiner Einleitung auf mich zukommen?*
2. *Welche Ergebnisse und Erkenntnisse nehme ich aus den Schreibsitzungen (Einleitungen und Hauptteil) mit? Was beim Schreiben hat gut funktioniert? Wo hatte ich Probleme? Welche zusätzlichen Informationen, Hilfsmittel, Techniken o. Ä. benötige ich noch? Was muss ich noch tun, um meine Einleitung/meinen Hauptteil fertigzustellen?*
3. *Welche Ergebnisse und Erkenntnisse nehme ich aus dem Feedback mit? Welche Anmerkungen/Kommentare helfen mir beim Überarbeiten der Einleitung und des Hauptteils weiter? Welchen Punkten kann ich zustimmen, welche Punkte lehne ich ab? Welche Anmerkungen verstehe ich nicht? Was muss ich noch tun, um meine Einleitung/meinen Hauptteil zu überarbeiten?*

Aufgabenstellung: Verfassen Sie eine schriftliche Reflexion (**Fließtext, Umfang 1.000–1.500 Wörter**) zu dem **gesamten Schreibprozess** und geben Sie diesen zusammen mit Ihrer Mini-Hausarbeit ab. Orientieren Sie sich dabei an folgenden Fragen:

- a) *Fassen Sie alle Ergebnisse und Erkenntnisse aus Schritt 1–3 zusammen und geben Sie so einen Überblick über Ihren gesamten Schreibprozess. Wie sind Sie beim Schreiben vorgegangen? Was ist Ihnen leichtgefallen, womit hatten Sie Probleme?*
- b) *Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus den verschiedenen Feedbackschleifen mit (Mündliches Feedback zur Einleitung, Peer-Feedback 1. Seite Hauptteil, Schriftliches Feedback 1. Seite Hauptteil durch Schreibberater*in)? Wie konnte das Feedback Ihnen weiterhelfen? Wo hatten Sie Probleme mit dem Feedback, das Sie erhalten haben? Welche Erkenntnisse nehmen Sie aus dem Peer-Feedback – sowohl als Feedbacknehmer*in als auch als Feedbackgeber*in – mit?*
- c) *Wie sind Sie bei der Überarbeitung Ihres Textes vorgegangen? Welche Überarbeitungsstrategien haben Sie dabei angewendet. Wo fiel Ihnen die Überarbeitung leicht, wo hatten Sie Probleme oder Unsicherheiten?*
- d) *Was können Sie für das Verfassen zukünftiger Hausarbeiten mitnehmen? Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?*

Hinweis zur Sprache: Selbstverständlich dürfen Sie die Ich-Form verwenden.

Autorin

Carmen Neis, M.A., ist Koordinatorin des Schreibzentrums und Lehrkraft für besondere Aufgaben am Schreibzentrum des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich wissenschaftliches Schreiben Deutsch/DaF, der Entwicklung und Förderung von Schreibkompetenzen und der Schreibberater*innenausbildung.